



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS DE ERECHIM  
CURSO DE GEOGRAFIA**

**CATIA ROSELI RITTER BASSO**

**O SURDO NA ESCOLA INCLUSIVA: APROXIMAÇÕES ENTRE LETRAMENTO  
VISUAL E ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA**

**ERECHIM**

**2016**

CATIA ROSELI RITTER BASSO

**O SURDO NA ESCOLA INCLUSIVA: APROXIMAÇÕES ENTRE LETRAMENTO  
VISUAL E ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul como um dos requisitos para obtenção do grau de licenciada em Geografia.

Orientador: Prof. Me. Robson Olivino Paim

ERECHIM  
2016

**DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação**

Basso, Catia Roseli Ritter

O Surdo na Escola Inclusiva: Aproximações entre Letramento Visual e Alfabetização Cartográfica/ Catia Roseli Ritter Basso. -- 2016.

108 f.

Orientador: Robson Olivino Paim.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Geografia , Erechim, RS , 2016.

1. Educação dos Surdos. 2. Letramento Visual. 3. Alfabetização Cartográfica. I. Paim, Robson Olivino, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

CATIA ROSELI RITTER BASSO

**O SURDO NA ESCOLA INCLUSIVA: APROXIMAÇÕES ENTRE LETRAMENTO  
VISUAL E ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA**

Trabalho de conclusão do curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientador: Prof. Me. Robson Olivino Paim

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:  
\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Me. Robson Olivino Paim – UFFS  
Orientador

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Juçara Spinelli – UFFS  
Membro

---

Prof<sup>ª</sup>. Me. Sonize Lepke – UFFS  
Membro

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pela vida que tenho, pela família e amigos que me deste.

Agradeço aos meus pais, Osvaldo e Lidia, pela educação que me deram e por sempre me incentivarem a retomar os estudos, mesmo quando isto parecia apenas um sonho distante.

Ao meu marido Rudinei e meu filho Guilherme por compreenderem os momentos em que estive ausente do convívio familiar, para dedicar-me na graduação e principalmente neste trabalho, que exigiu um esforço e dedicação ainda maior. Também por todo incentivo, amor, carinho e ajuda, principalmente naqueles momentos em que fraquejei e até mesmo cogitei desistir de tudo. Pela importância que possuem em minha vida, pois só cheguei até aqui, devido ao suporte que tenho de vocês.

Não tenho palavras para agradecer meu orientador, Robson Olivino Paim, que nunca mediu esforços para me orientar. Nunca tive dia, ou hora para recorrer ao seu auxílio, e sempre fui prontamente atendida, sanando todas as minhas dúvidas referentes a este trabalho. Obrigado por acreditar em mim, por me incentivar e não me deixar desistir, mesmo nos momentos mais conturbados que passei, principalmente nas vezes que não acreditava conseguir. Não tive apenas um orientador, tenho um grande amigo e incentivador, um verdadeiro Mestre, que levarei como exemplo de pessoa e de profissional para toda a minha vida.

A todos os professores da graduação, que sempre me mostraram que escolhi o caminho certo a seguir, que me fizeram sempre buscar algo mais, pois, foi assim que construí meu conhecimento.

Agradeço a todos os colegas de trabalho, que sempre me acolheram de forma muito carinhosa, que acreditaram em mim, me incentivando nos momentos que julguei não ser capaz de concluir este trabalho.

Aos meus colegas da Geografia, por nunca me deixarem desanimar, mesmo perante tantas barreiras que precisei superar até chegar aqui. Além de colegas, muitos deles, reconheci como verdadeiros amigos, e estes, levarei no coração por toda vida, mesmo ao tomarmos caminhos diferentes, pois, de agora em diante, cada um seguirá seu próprio destino.

Enfim, agradeço a todos os familiares, amigos e conhecidos, que de alguma forma, contribuíram neste período e me incentivaram a continuar, de cabeça erguida, mesmo nos momentos mais cansativos e quando desanimei perante as dificuldades.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos meus familiares, que sempre estiveram ao meu lado, me apoiando principalmente nos momentos mais difíceis, em que julguei-me incapaz.

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.”  
(Arthur Schopenhauer).

## RESUMO

O objetivo do presente trabalho está na investigação de argumentos que nos remetam às contribuições que o letramento visual oferece para o processo de ensino-aprendizagem dos surdos e para a alfabetização cartográfica destes sujeitos. Tendo em vista estas questões, a pesquisa precisou aprofundar-se em outras indagações que envolvem a complexidade da educação dos surdos. Neste estudo, a nossa concepção sobre o surdo, não leva em consideração a visão clínica destes sujeitos, mas sim, a perspectiva de indivíduos culturalmente diferentes. Os surdos estão inseridos no grupo de pessoas com necessidades educacionais especiais, por isso, aspectos referentes à inclusão de pessoas com deficiência em turmas de ensino regular tornaram-se relevantes em nossas discussões. Nossa maior ênfase está em apresentar alternativas que possibilitem o melhoramento na educação dos surdos, neste sentido, buscamos conduzir esta pesquisa para as contribuições do letramento visual. Além disso, discutir a alfabetização cartográfica destes sujeitos e de que forma a ênfase na visualidade de imagens pode contribuir neste processo. Esta monografia desenvolveu-se a partir da revisão bibliográfica, e nos trouxe muitas demandas que foram contempladas neste estudo e outras que ainda buscaremos contemplar em estudos futuros, demonstrando com isso a complexidade que é a educação dos surdos.

Palavras-chave: Educação dos surdos. Letramento Visual. Alfabetização Cartográfica.

## RESUMEN

El objetivo del presente trabajo se encuentra en la investigación de los argumentos que reflejan a las contribuciones que la alfabetización visual ofrece hacia el proceso de la enseñanza-aprendizaje de los sordos y a la alfabetización cartográfica de los sujetos. Teniendo en cuenta estas cuestiones, la investigación necesitó profundizarse en otras indagaciones que envuelven la complejidad de la educación de los sordos. En este estudio la nuestra concepción de los sordos no lleva en consideración la visión clínica de estos sujetos, pero sí, la perspectiva de culturalmente diferentes individuos. Los sordos están incluidos en el grupo de personas con necesidades educativas especiales, por eso, aspectos referidos a la inclusión de personas con deficiencia en clase de enseñanza regular se han convertido relevantes en nuestras discusiones. Nuestro mayor énfasis se encuentra en presentar alternativas que posibilitan la mejoría en la educación de los sordos, en este sentido, buscamos conducir esta investigación a las contribuciones de la alfabetización visual. Además de esta, discutir la alfabetización cartográfica de estos sujetos y de qué manera el énfasis en el panorama de las imágenes puede ayudar en este proceso. Esta monografía se desarrolló a partir de la revisión bibliográfica y nos han traído muchas demandas que fueron contempladas en este estudio y otras que aunque buscaremos agradecer en los estudios futuros, demostrando con esto la complejidad que es la educación de los sordos.

Palabras clave: La educación de los sordos. Alfabetización Visual. Alfabetización Cartográfica.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>5</b>
<b>DEDICATÓRIA</b> .....	<b>6</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>1. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA</b> .....	<b>18</b>
1.1. UM NOVO OLHAR COM RELAÇÃO ÀS “DIFERENÇAS”, A FAVOR DA INCLUSÃO, SEM EXCLUSÃO .....	18
1.2. A INCLUSÃO ESCOLAR, UM PARADOXO DA ATUALIDADE .....	29
1.3. INCLUSÃO E A CIÊNCIA GEOGRÁFICA .....	35
<b>2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO</b> .....	<b>41</b>
2.1. ALFABETIZAÇÃO: NÃO BASTA APRENDER A LER E A ESCREVER .....	42
2.2. A DIFÍCIL CONCEITUAÇÃO DE LETRAMENTO .....	51
2.3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DIFERENTES CONCEPÇÕES EM UMA MESMA CONJUNTURA .....	60
<b>3. A APRENDIZAGEM DO SURDO</b> .....	<b>66</b>
3.1. O SURDO E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO .....	66
3.2. A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO VISUAL DE SURDOS .....	74
<b>4. ENSINO DE CARTOGRAFIA PARA SURDOS: LETRAMENTO VISUAL E ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA</b> .....	<b>83</b>
4.1. CARTOGRAFIA E LINGUAGEM .....	83
4.2. A CARTOGRAFIA E O ENSINO .....	88
4.3. CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO VISUAL PARA A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA .....	94
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>104</b>

## INTRODUÇÃO

A educação foi e continua sendo um tema de inúmeras discussões. Sabemos que a educação é um direito de todos, apoiada em documentos legais, porém, na realidade, é inequívoco afirmar que esse direito não abrange homoganeamente toda a população. No Brasil, a Constituição da República Federativa, de 1988, em seu Capítulo III, Art. 205 garante que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Porém, sabemos que nem todos os sujeitos possuem as mesmas condições de acesso e de permanência nas escolas.

As pessoas com deficiência, por exemplo, ao longo da história, nem sempre tiveram o direito ao acesso, bem como a sua permanência nas escolas regulares. Eles sofreram diversas formas de discriminação e de “exclusão” em diferentes períodos, não apenas com relação ao direito à educação, que apesar de estar assegurado pela Constituição de 1988 em seu Art. 208, Inciso III, que garante “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência<sup>1</sup>, preferencialmente na rede regular de ensino”, a maioria das pessoas com deficiência não desfrutava desse direito. Conforme dados do Censo Escolar<sup>2</sup>, em 1998, de cerca de 200 mil alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na Educação Básica, apenas 13% eram em classes comuns. Além disso, também em seu convívio na sociedade e até em âmbito familiar, eram muitas vezes até “desconsiderados” como sujeitos. Nos documentos e nas leis redigidos até o ano de 2010, muitas vezes aparece o termo “portadores de deficiência”, que atualmente está em desuso, pois, foi oficialmente substituído pela expressão “pessoas com deficiência”, pela Portaria 2.344/2010 da Secretaria dos Direitos Humanos em 03/11/2010.

Essa discriminação em relação às pessoas com deficiência pode ser reflexo de um “pré-conceito” das sociedades, ao longo da história da humanidade, pelo fato de terem

---

<sup>1</sup> Esse termo que aparece em diversos trechos ao longo deste trabalho, pois constava nos documentos, textos e nas Leis, está em desuso desde 2010, quando foi oficialmente substituído por “pessoas com deficiência”, através da Portaria 2.344/2010 da Secretaria dos Direitos Humanos.

<sup>2</sup> Conforme os dados do Censo Escolar, ocorreu um significativo aumento em relação à matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ano de 1998 para o ano de 2014, passando de cerca de 200 mil para quase 900 mil matrículas na Educação Básica, sendo 79% delas em turmas comuns. Se analisarmos apenas os dados das escolas públicas, esse percentual de matrículas sobe para 93%. Dados disponíveis em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculadas-de-alunos-com-deficiencia>.

construído uma visão distorcida sobre as deficiências. Com o avanço na área da medicina, alteraram-se também as perspectivas com relação às deficiências, mudando a forma com que estas pessoas eram tratadas pelas sociedades.

O mundo passou por diversas transformações ao longo da história, os avanços foram ocorrendo em diversas áreas, neste sentido, é certo que a forma de pensar a educação perante a diversidade de culturas também precisava avançar. Na atual conjuntura, gradativamente as sociedades foram (re)adaptando-se a diferentes políticas públicas alicerçadas em legislações cada vez mais específicas para o reconhecimento, auxílio e inclusão de pessoas com deficiência em diferentes espaços da sociedade, locais que até então estavam sendo segregados ou até mesmo excluídos.

Vale ressaltar que infelizmente ainda existe uma parcela da população que alimenta uma visão distorcida sobre a capacidade e o potencial das pessoas com deficiência, reflexo de uma sociedade que ainda não conseguiu extinguir com o preconceito, sentimento que ainda demonstra que a educação precisa avançar muito no sentido de orientar toda a população em relação à aceitação e convivência com a diversidade. Estes temas tão conflitantes serão aprofundados no *capítulo 1* do presente estudo, intitulado: *Educação Especial e Inclusiva*, que foi dedicado aos temas referentes à inclusão e exclusão de pessoas com deficiência, os documentos legais de amparo e as políticas públicas destinadas a estes sujeitos, bem como, a forma com estes indivíduos estão sendo incluídos nas escolas de ensino regular.

Na sequência deste trabalho, no *capítulo 2, Alfabetização e Letramento*, foram tratadas questões referentes à alfabetização e também do letramento, dois conceitos indispensáveis na aquisição de conhecimento e desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos.

Resta mencionar que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, vai muito além de apenas incluí-los neste espaço físico, que é a escola, pois, os objetivos e as finalidades pretendidas são bem mais amplas que apenas a inclusão física. Reiterando estas afirmativas, “[...] a proposta de inclusão é muito mais abrangente e significativa do que simples fazer parte (de qualquer aluno), sem assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades do processo de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula” (CARVALHO, 2014, p. 111).

A inclusão de pessoas com deficiência é um contexto amplo, sendo assim, delimitamos o assunto de ênfase nesta monografia, que será a educação dos surdos. Além do interesse particular pelo processo de ensino e aprendizagem dos surdos, estes, compõem um grupo elevado de pessoas em nosso país, conforme dados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil possui um total de 9.722.163 deficientes auditivos,

dentre este total, 347.481 pessoas que não consegue ouvir de modo algum (surdos), 1.799.885 com grande dificuldade e 7.574.797 com alguma dificuldade. Neste trabalho será mencionado muitas vezes o termo necessidades educacionais especiais ao tratarmos questões referentes à aprendizagem dos surdos, que por não serem ouvintes, necessitam de um processo educacional diferenciado. Resta mencionar que nesta pesquisa, porém, analisamos os surdos a partir da perspectiva de Lebedeff (2010, p. 176),

[...] o significado da surdez enquanto perda auditiva para a compreensão da surdez a partir de suas marcas idiossincrásicas: a surdez significada como experiência visual, a presença da língua de sinais, a produção de uma cultura que prescinde do som, entre outras.

Convém destacar que todos os professores, independentemente dos componentes curriculares dos quais são mediadores, precisam compreender de que forma ocorre o processo de aquisição da linguagem dos alunos surdos, cuja primeira língua é a de sinais. Sabemos que a presença de um intérprete de Libras<sup>3</sup> durante as aulas, pode auxiliar esses alunos na tradução da língua oral, utilizada pela maioria dos professores, para a Língua de Sinais. Porém, essa não é a solução de todos os problemas de aprendizagem dos surdos. Concordamos com Schelp (2009, p. 3045) ao afirmar que,

o ensino para surdos ainda está muito centrado em uma perspectiva dos ouvintes, existindo ainda um inibidor para a aprendizagem, a saber, o fato de o professor e o aluno não compartilharem da mesma língua, já que o primeiro domina a língua oral e o segundo domina a língua de sinais.

O aluno surdo, na maioria das vezes não compreende as práticas de ensino, que estão pautadas na língua oral e baseadas na língua escrita. Seria aconselhável para a educação desses alunos, práticas pedagógicas cujo foco privilegiado fosse fundamentalmente o aspecto visual, bem como é a língua de sinais, utilizada por eles. Convergindo nesse sentido, Lebedeff (2010, p. 175) afirma que “é necessário instrumentalizar os professores de surdos com estratégias que respeitem a experiência visual dos seus alunos”.

Partindo dessa afirmativa, o discurso desta pesquisa enfatiza que a educação dos surdos deva ser visual, pois, apesar da intensa utilização de imagens fora do ambiente escolar (televisão, computador, jogos eletrônicos, entre outros), “[...] ainda é muito tímida a sistematização de seus usos para fins pedagógicos no currículo” (OLIVEIRA, 2006 apud LEBEDEFF, 2010, p.177).

Reiterando estas afirmativas, as pessoas que já nasceram surdas, ou ficaram surdas quando muito pequenas, se consideram essencialmente visuais, possuem uma cultura e língua

---

<sup>3</sup> Língua Brasileira de Sinais

próprias, utilizando fundamentalmente a linguagem visual (LANE, 1992 apud LEBEDEFF, 2010). Em decorrência deste contexto, é indispensável que o aluno surdo tenha acesso a estratégias visuais de compreensão e leitura do mundo. Baseada nisso, Lebedeff (2010, p. 178) afirma: “essas estratégias teriam como ponto de partida a área de estudo denominada de Letramento Visual”, o qual será analisado no decorrer desse trabalho, principalmente com relação aos possíveis benefícios no processo de aprendizagem. Convém destacar que:

discutir então letramento para a surdez requer pensar em práticas culturais e sociais: pensar em como os surdos leem e interpretam o mundo a partir de suas singularidades linguísticas e culturais; pensar em como os surdos utilizam social e culturalmente a língua escrita. (LEBEDEFF, 2010, p.179).

Ainda no entendimento de Lebedeff (2010, p. 180), “[...] o letramento visual necessita de práticas intencionais, sejam elas práticas escolarizadas ou não”. Neste particular, é preciso que sejam realizadas práticas pedagógicas que sejam visuais, o que poderá ser um excelente recurso no processo de aprendizagem dos surdos.

As questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem dos surdos foram discutidas no *capítulo 3*, cujo título é: *Aprendizagem dos surdos*. Nossos objetivos são de compreender como ocorre a aprendizagem nos indivíduos surdos e também de refletir sobre o letramento visual e como ele pode ser utilizado na aprendizagem dos surdos.

Na sequência deste estudo, no *capítulo 4*, *Ensino de Cartografia para surdos: letramento visual e alfabetização cartográfica*, o debate foi pautado em analisar o processo de alfabetização cartográfica dos surdos, utilizando o letramento visual como base pedagógica deste processo.

Sabemos que é absolutamente essencial para todos os indivíduos que eles consigam ler e interpretar o mundo que vivem, independente que eles sejam surdos ou não. Desta maneira, faz-se necessária a compreensão da representação do espaço, que é resultante de um longo processo e “[...] deve estar ligada a construção da noção de lateralização, anterioridade e profundidade (perspectiva), além das noções topológicas, euclidianas e projetivas” (ALMEIDA, 1989 apud FANTIN, et al, 2010, p.120).

Convém destacar que todos nós precisamos saber nos situarmos no espaço, por isso a Cartografia é indispensável no desenvolvimento humano. A utilização dos mapas, que são para nós representações visuais dos fenômenos que ocorrem em diferentes espaços, só que em uma escala reduzida, podem ser uma excelente ferramenta no processo de aprendizagem desses sujeitos, porque os alunos surdos precisam ver para aprender.

Em decorrência dos fatos mencionados,

o mapa é a representação do real, é a passagem do tridimensional, de como vemos

os objetos (referentes às três dimensões: comprimento, largura e altura), para o bidimensional, que é o espaço representado no plano (FANTIN, et al, 2010, p. 128).

Baseado nas discussões sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, das particularidades com relação ao processo de aprendizagem dos surdos, pois, a aquisição do conhecimento deles é essencialmente visual, essa pesquisa além de proporcionar um aprofundamento nessas questões, apresentará a contextualização sobre o conceito de letramento visual, que ainda é pouco utilizado na educação dos surdos. Também de como a representação cartográfica é importante para a construção dos espaços percebidos e vividos pelos surdos. Neste sentido, destacamos que nosso objetivo principal neste estudo é analisar de que forma o letramento visual auxilia na aprendizagem dos indivíduos surdos e na alfabetização cartográfica. Para alcançarmos este objetivo, primeiramente precisamos contemplar algumas questões, como: Compreender como ocorre a aprendizagem nos indivíduos surdos. Refletir sobre o Letramento Visual e como ele pode ser utilizado na aprendizagem dos surdos e analisar o processo de Alfabetização Cartográfica dos surdos, utilizando o Letramento Visual como base pedagógica.

*Parte 1:*  
*Educação especial e*  
*inclusiva*

## 1. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

### 1.1 UM NOVO OLHAR COM RELAÇÃO ÀS “DIFERENÇAS”, A FAVOR DA INCLUSÃO, SEM EXCLUSÃO

*A inclusão é uma visão,  
Uma estrada a ser viajada,  
Mas uma estrada sem fim,  
Com todos os tipos de barreiras e obstáculos,  
Alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações.  
(Peter Mittler)*

Considerando que no século XXI o *fenômeno inclusão* está sendo amplamente discutido, encontrando-se estruturado através de diferentes documentos, o movimento inclusivo mundial, afeta principalmente o sistema educacional, que precisou ser repensado e (re) organizado, o que implicou em uma mudança cultural e estrutural do sistema de ensino voltado para a educação inclusiva.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.5).

Quando se aborda o tema “inclusão” precisamos ter em mente que se “algo” ou “alguém” precisa ser incluído, fica evidente que de alguma forma ele foi “excluído” de algum lugar ou processo.

Se fizermos uma retrospectiva histórica, identificaremos vários contextos em que diferentes grupos de pessoas sofreram diversas formas de exclusão da sociedade. Se reduzirmos ainda essa análise apenas para a esfera educacional, confirmaremos que em diferentes períodos da história da humanidade, diferentes sujeitos sofreram com algum tipo de exclusão. Neste sentido, Carvalho (2014, p. 20) afirma que “a pedagogia da exclusão tem origens remotas, condizentes com a concepção de homem e de mundo que estivesse em vigor”.

Os processos de exclusão ocorrem desde a Antiguidade<sup>4</sup>, quando a sociedade “caracterizava-se, essencialmente, pela existência de dois agrupamentos sociais: o da *nobreza* senhores que detinham o poder social, político e econômico, e o *populacho* - considerados sub humanos, dependentes economicamente e propriedade dos nobres” (ARANHA, 2005, p. 6-7. Grifos do original).

Quando se aborda a exclusão, seria um equívoco não relacionarmos a exclusão social e os problemas de aprendizagem e desempenho escolar. A criança e o adolescente oriundos das classes desfavorecidas economicamente, geralmente apresentam mais dificuldades no processo de aprendizagem. Além disso, os problemas de desestruturação familiar, falta de condições de higiene, alimentação e habitação, acabam agravando ainda mais no desempenho destes alunos nas escolas. Neste sentido, Mittler (2003, p. 79. Grifos do original) afirma que:

a exclusão social começa muito cedo, muito antes de o bebê nascer. A exclusão social tem raízes na pobreza, na moradia inadequada, na doença crônica e no longo período de desemprego. São negados. São negados às crianças nascidas na pobreza os recursos e as oportunidades disponíveis para as outras crianças. Algumas delas enfrentam obstáculos adicionais por causa do seu gênero, da sua raça, da sua religião ou de sua deficiência. Embora a maioria cresça em famílias amorosas, que se preocupam, que desejam realmente uma vida melhor para elas, muitas crianças que vivem na pobreza começam e terminam sua infância em um estado de exclusão social e de baixa *performance* educacional e continuam experimentando o desemprego, a pobreza e a doença ao longo de suas vidas como adultos.

A exclusão existe desde o desenvolvimento da sociedade, quando diferentes grupos de pessoas começaram a exercer influência sobre as outras, sob diferentes formas de “poder”. Considerando que as classes dominantes economicamente e/ou politicamente, exerceram seu “poder” sobre as classes menos favorecidas ao longo da história, seria um erro afirmarmos que no âmbito escolar não ocorreu nenhum tipo de influência dessas classes, principalmente em relação às práticas pedagógicas exercidas pelas escolas ao longo do tempo e dos diferentes contextos econômicos, políticos e culturais existentes. Nosso objetivo neste estudo não é fazer uma retrospectiva histórica sobre os processos de exclusão sofridos por diferentes grupos de pessoas, tanto na sociedade, quanto em âmbito escolar, mas sim, deixar evidenciado que esses processos ocorreram/ocorrem.

É absolutamente essencial citar as afirmações de Carvalho (2014, p. 49), para quem “[...] a exclusão social deve ser considerada em termos das relações interpessoais que se manifestam como práticas sociais de hostilidade, de rejeição que: ou colocam os grupos à parte de fora, ou os excluem por dentro, provocando a formação de guetos de reclusão”. A

---

<sup>4</sup> Período também conhecido como Idade Antiga é um período histórico contado a partir do desenvolvimento da escrita (por volta de 4.000 anos a. C) até quando ocorreu a queda do Império Romano do Ocidente (em 476 da era Cristã).

mesma autora ainda afirma que “são excluídos, portanto, todos aqueles que são rejeitados e levados para fora de nossos espaços, do mercado de trabalho, dos nossos valores, vítimas de representação estigmatizante” (CARVALHO, 2014, p. 49). É inegável que as desigualdades sociais contribuíram nas práticas excludentes, porém, cultuou-se ao longo do tempo uma visão de que “[...] a exclusão fazia parte da ‘normalidade das sociedades’, não mais desejamos que continue assim, tanto sob o aspecto físico, espacial no qual se segregam grupos ou pessoas, quanto nas formas simbólicas de exclusão [...]” (CARVALHO, 2014, p. 47). A exclusão ocorreu e ainda ocorre em vários espaços, porém, é na área educacional que enfatizaremos este estudo.

Quando abordamos a exclusão na área de educação, por exemplo, no período do Renascimento, “[...] o acesso à educação permanecia um privilégio para o clero, para os nobres e para a burguesia emergente. Não era, ainda, para todos” (CARVALHO, 2014, p. 22). De acordo com a mesma autora, na cultura grega,

[...] a educação era, apenas, para os homens livres, isto é, para aqueles que não precisavam se preocupar com a sobrevivência, sendo que os guerreiros e os escravos constituíam as classes inferiores e não tinham vez no processo educacional ‘acadêmico’. [...] na antiguidade clássica [...] assim como na Grécia, os escravos era tratados como ‘objetos’ e, portanto, excluídos (CARVALHO, 2014, p. 21).

Deste modo seria um lapso não afirmarmos que os processos de exclusão ocorreram concomitantes com a evolução das sociedades, principalmente determinados por fatores políticos e econômicos. Porém, não podemos deixar de mencionar a exclusão e discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência. A diferença foi (e ainda é) tida como algo “anormal”, mas o que seria normal então?

No entender de Vianna e Silva (2014, p. 9), “falar do que é normal equivale a demarcar fronteiras, estabelecendo o que pode ficar dentro e o que pode ficar fora”. No momento que alguém começa a definir o que fica fora e o que fica dentro, começa a se instaurar a exclusão e a inclusão, pois ainda segundo as afirmações dos mesmos autores, “essa é a transição do normal (enquanto caracterização de alguma coisa) para o normativo (enquanto caracterização daquilo que deve ser)”.

Convém destacar que “a inclusão não é algo natural. O ser humano tem uma tendência a acreditar que as dificuldades que temos são dificuldades de sempre e que não podem ser mexidas. Continuarão sempre a ser dificuldades ou empecilho” (ALMEIDA, 2009, p. 81).

É frustrante pensarmos no descaso de algumas pessoas e até mesmo da sociedade em geral com relação às pessoas com deficiência. Isso fica ainda mais evidente quando nos deparamos com a falta de acessibilidade para os cadeirantes em prédios públicos ou privados,

da falta de escolas que incluam alunos com necessidades educacionais especiais em turmas regulares, da discriminação da sociedade diante de pessoas com deficiência e da falta de uma cultura que inclua todas as pessoas, sem discriminação em relação a algum tipo de deficiência ou, por diferentes raças, culturas, religiões, entre outros.

É inegável que ao longo da história da humanidade as pessoas com deficiência foram segregadas e excluídas da sociedade e até mesmo do âmbito familiar. Em seu estudo, Almeida (2009, p. 81) afirma: “isso, por exemplo, era marcante na sociedade grega. As crianças que nasciam com defeito eram jogadas dos despenhadeiros perto da cidade de Atenas, porque não correspondiam a um padrão ideal de ser humano que os gregos concebiam como belo e bom”.

Reiterando essas afirmativas, as pessoas com deficiência sofreram várias formas de discriminação, pois nos primórdios da humanidade, diferentes culturas e religiões acreditavam que a deficiência era:

[...] um fenômeno metafísico, determinado pela possessão demoníaca, ou pela escolha divina da pessoa para purgação dos pecados de seus semelhantes. Séculos da Inquisição Católica e posteriormente, de rigidez moral e ética, da Reforma Protestante, contribuíram para que as pessoas com deficiência fossem tratadas como a personificação do mal e, portanto, passíveis de castigos, torturas e mesmo de morte (BRASIL, 2004, p. 10).

Consequentemente, com os avanços conquistados na área da medicina, foram mudando as visões em relação às deficiências, que passaram a ser consideradas “como doença, de natureza incurável, gradação de menor amplitude da doença mental” (BRASIL, 2004, p. 10). Neste enfoque cabe ressaltar que “o século XVII foi palco de novos avanços no conhecimento produzido na área da Medicina, o que fortaleceu a tese da organicidade<sup>5</sup>, e ampliou a compreensão da deficiência como processo natural” (ARANHA, 2005, p. 13).

Sabe-se que sucederam diferentes concepções sobre as pessoas com deficiência ao longo da história, principalmente ligadas aos vários contextos culturais presentes em todas as partes do mundo. Assim, “tais ideias determinaram a caracterização das primeiras práticas sociais formais de atenção à pessoa com deficiência, quais sejam, as de segrega-las em instituições fosse para cuidado e proteção, fosse para tratamento médico” (BRASIL, 2004, p.11). Baseado nestas ideias e nas práticas sociais realizadas, segundo Brasil (2004, p. 11) “denominou-se Paradigma da Institucionalização, o qual vigorou, aproximadamente por oito séculos”. Referindo-se a paradigma, Aranha (2005, p. 13) afirma que:

[...] o conjunto de ideias, valores e ações que contextualizam as relações sociais, observa-se que o primeiro paradigma formal a caracterizar a relação da sociedade

---

<sup>5</sup> “A tese da organicidade defende que as deficiências são causadas por fatores naturais e não por fatores espirituais, transcendentais” (BRASIL, 2005, p. 13).

com a parcela da população constituída pelas pessoas com deficiência foi o denominado Paradigma da Institucionalização.

Convém destacar que “no Brasil, as primeiras informações sobre a atenção às pessoas com deficiência remontam à época do Império” (BRASIL, 2004, p. 11). Foi neste período que o Brasil seguiu o modelo e ideário de institucionalização que estavam vigentes na Europa, quando foram criadas as primeiras instituições totais<sup>6</sup> para educar as pessoas surdas e cegas. Em decorrência deste contexto, na época do Império foram criados no Brasil “o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES [...]” (BRASIL, 2008, p. 6).

Conforme Brasil (2004), o Paradigma da Institucionalização foi o modelo que permaneceu até o século XX, por volta dos anos 50. Em decorrência dos impactos ocorridos na maioria dos países,

fortemente afetados pelas consequências das Grandes Guerras Mundiais, os países participantes da Organização das Nações Unidas, em Assembleia Geral, em 1948, elaboraram a Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento que desde então tem norteado os movimentos de definição de políticas públicas, na maioria desses países (BRASIL, 2004, p. 11).

É evidente que o período pós-guerra causou grandes transformações na humanidade, que ainda encontrava-se abalada pela morte de tantos civis e militares nos confrontos, foi um período marcado por grandes reflexões e mudanças com relação aos direitos dos homens. Em decorrência destas circunstâncias, desenvolveu-se “o intenso movimento mundial em defesa dos direitos das minorias, que caracterizou a década de 60, associado a críticas contundentes ao Paradigma da Institucionalização de pessoas com doença mental e de pessoas com deficiência [...]” (BRASIL, 2004, p. 11). Segundo esse mesmo autor, “nos anos 60 e 70, grande parte dos países, tendo como horizonte a Declaração Universal dos Direitos Humanos, passou a buscar um novo modelo, no trato da deficiência” (BRASIL, 2004, p. 12).

Embora a sociedade tenha passado a ter um “outro olhar” em relação às pessoas com deficiência, elas deveriam ser capacitadas, ou seja, uma espécie de “normalização” para que pudessem viver num espaço comum com as demais pessoas da sociedade. Segundo Brasil (2004, p. 12) “da segregação total, passou-se a buscar a integração das pessoas com

---

<sup>6</sup> A Instituição Total é “um lugar de residência e de trabalho, onde um grande número de pessoas, excluído da sociedade mais ampla, por um longo período de tempo, leva uma vida enclausurada e formalmente administrada” (GOFFAN, 1962 apud BRASIL, 2004, p. 11).

deficiência, após capacitadas, habilitadas ou reabilitadas. A esta concepção-modelo denominou-se Paradigma de Serviços”. Reiterando estas afirmativas,

considerando que o paradigma tradicional de institucionalização tinha demonstrado seu fracasso na busca de restauração de funcionamento normal do indivíduo no contexto das relações interpessoais, na sua integração na sociedade e na sua produtividade no trabalho e no estudo, iniciou-se, no mundo ocidental, o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização, que defendia a necessidade de introduzir a pessoa com necessidades educacionais especiais na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal (ARANHA, 2005, p. 17-18).

Sabe-se que além das mudanças no modelo de tratamento para as pessoas com deficiência, também ocorreram avanços fundamentados legalmente, na defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Com a Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os “excepcionais”<sup>7</sup> passaram a ter o direito à educação, que deveria ocorrer preferencialmente no sistema geral de ensino (BRASIL, 2008). O mesmo autor afirma que a Lei nº 4024/61, alterada pela Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 passou a definir “tratamento especial” para todos os alunos com deficiências mentais e físicas e aos que tinham um “atraso considerável” em relação à idade regular para matrícula e também para os superdotados, porém, não promovia um sistema de ensino que fosse capaz de atender a esses alunos, que acabaram sendo encaminhados para escolas e classes especiais (BRASIL, 2008). Com relação à educação especial, resta mencionar que é compreendida como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996).

Também no ano de 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, pelo Ministério da Educação, e é responsável por coordenar a educação especial no Brasil, propulsou ações educacionais direcionadas às pessoas com deficiência e às com superdotação, caracterizadas principalmente por iniciativas isoladas do Estado e campanhas assistenciais (BRASIL, 2008).

É indiscutível que ocorreram avanços nas políticas, ações e práticas pedagógicas voltadas para a questão da inclusão. Além disso, foram implantados novos referenciais documentais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência ao longo do tempo, principalmente no final do século XX e início do século XXI. Neste sentido, traremos para essa discussão um quadro de referências documentais sobre o direito à educação das pessoas com deficiência, elaborado por Júlio Romero Ferreira no texto *Educação Especial, inclusão e*

---

<sup>7</sup> Foi um termo utilizado entre as décadas de 1950 e 1970 para designar as pessoas com deficiência mental.

*política educacional: notas brasileiras, do Livro: Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.*

Quadro 1: Referências documentais sobre o direito à educação das pessoas com deficiência.

Documento de referência	Atendimento educacional (especializado)	Para quem (alunado)	Onde ( <i>locus</i> , espaço institucional)
Emenda constitucional n° 12, de 1978	Educação especial gratuita	Os deficientes	_____
Constituição Federal de 1988	Atendimento educacional especializado	Portadores de deficiência	Preferencialmente na rede regular de ensino
Lei n° 7.853, de 1989 (Lei da integração)	Inclusão no sistema educacional da educação especial como modalidade educativa	Pessoas portadoras de deficiência	Inserção no sistema educacional das escolas privadas e públicas; Matrícula compulsória em cursos regulares -pessoas capazes de se integrar
Decreto n° 3.298, de 1999 (Regulamenta a Lei n° 7.853)	Educação especial: modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência	Pessoas portadoras de deficiência: deficiência física, auditiva visual, mental e múltipla	Programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular ou em escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando
Declaração de Salamanca - 1994	Escola integradora	Todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem: crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e trabalham; crianças de populações distante ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados	Ênfase nas classes comuns As boas escolas especiais já existentes como centros de referência e apoio Escolarização em escolas ou classes especiais de caráter permanente, exceção apenas recomendável nos casos pouco frequentes nos quais de demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer as necessidades educativas ou sociais da criança, ou quando necessário para o bem-estar da criança ou de outras crianças. Exceção: educação de surdos e cegos-surdos mais conveniente em escolas ou classes especiais.
LDBEN n° 4.024	Educação de excepcionais	Excepcionais	A educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação.
Lei n° 5.692/71 (Diretrizes para o 1° e 2° graus)	Tratamento especial	Alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados	Conforme normas a serem fixadas pelos conselhos de educação
Política Nacional de Educação Especial – MEC/1994	Educação especial: processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades das pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas ou de altas habilidades, e abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino	Aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicos. Genericamente chamados de portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de altas habilidades (superdotados)	Diretrizes: apoiar o sistema regular de ensino para a integração; estimular a parceria com ONGs especializadas
LDBEN n° 9.394/96	Atendimento educacional especializado gratuito	Educandos com necessidades especiais	Preferencialmente na rede regular de ensino Em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns
Diretrizes Nacionais para a educação especial	Educação especial: modalidade da educação escolar – recursos e serviços para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns	Educandos com necessidades educacionais especiais: I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o	O atendimento deve ser realizado em classes comuns, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica Classes especiais: podem ser criadas

	casos, substituir os serviços educacionais comuns	acompanhamento das atividades curriculares; dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica e aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.	extraordinariamente para atendimento em caráter transitório a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas e demandem apoios intensos e contínuos Escolas especiais: para atender, em caráter extraordinário, alunos que requeiram atenção individualizada nas atividades de vida autônoma e social; recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos; adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover
Plano Nacional de Educação - 2001	Educação especial	Pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos	Integração/inclusão no sistema regular de ensino, e, se isso não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas Redimensionar, incrementando se necessário, as classes especiais, sala de recursos e outras alternativas...de forma que apoie a integração em classes comuns; As escolas especiais devem ser enfatizadas quando as necessidades dos alunos assim o indicarem e devem ter seu regulamento ampliado para prestar apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico
Lei nº 13.146/15 – LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência)	Sistema Educacional Inclusivo em todos os níveis de aprendizado	Pessoas com deficiência	Assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação; Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, garantindo o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; Oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

Fonte: Ferreira (2006, p. 94-97), adaptado do original pela autora.

Em decorrência das referências documentais descritas no Quadro I, de âmbito brasileiro, precisamos salientar alguns documentos orientadores, estes, em esfera nacional e internacional, que referem-se às pessoas com deficiência. Após a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, que “[...] assegura às pessoas com deficiência os mesmos direitos à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e

à livre participação na vida da comunidade” (BRASIL, 2004, p. 15), ocorreram Declarações e Convenções, destinadas a garantir o direito às pessoas com deficiência. A Declaração de Jomtien foi uma Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, que aconteceu em março de 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, da qual o Brasil foi signatário (BRASIL, 2004). As nações participantes,

[...] lembraram que ‘a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro’. Declararam, também, entender que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, sendo um elemento que ‘pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (BRASIL, 2004, p. 15).

Desta forma, o Brasil, ao assinar a Declaração diante da comunidade internacional, se comprometeu em universalizar o ensino fundamental brasileiro e erradicar o analfabetismo no país. Para isso, foi preciso criar e reformular instrumentos condutores das ações educacionais e documentos legais que atendam os sistemas educacionais inclusivos em todo país (BRASIL, 2004). Também foi criado, neste mesmo ano, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 em 13 de julho de 1990, que reforça em seu Art. 55 que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 2004, p. 19).

Convém destacar que ainda na mesma década, em junho de 1994, realizou-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca na Espanha, realizada pela Unesco, em que o Brasil também foi signatário. O evento teve o propósito de discutir a garantia de atenção educacional para todos os alunos que tenham necessidades educacionais especiais, o que passou a sugerir a elaboração de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva (BRASIL, 2004). A Política Nacional de Educação Especial foi publicada em 1994 e, segundo Brasil (2008),

ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

Também no século XX, especificamente em 20 de dezembro de 1999, foi aprovado o Decreto nº 3.298, que regulamentou a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Segundo Brasil (2008), o documento “[...] define a educação especial como uma modalidade

transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular”. Acrescenta ainda a Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, que no Brasil foi promulgada através do Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001. Este Decreto repercutiu principalmente na educação, ao exigir uma reinterpretação com relação à educação especial, entendido na conjuntura da diferenciação, amparado para favorecer a eliminação dos empecilhos que interferem no acesso à escolarização (BRASIL, 2008). Também afirmou que as pessoas com deficiência possuem liberdades fundamentais e os mesmos direitos que as demais pessoas, e que, portanto, toda exclusão ou diferenciação que impeça o exercício desses direitos é considerada como discriminação (BRASIL, 2008).

Resta mencionar que, neste mesmo ano, tinha sido aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de dez anos, Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, que destacou o avanço que a educação precisaria produzir, construindo uma escola que seja inclusiva e garanta o devido atendimento à diversidade (BRASIL, 2008). Convém destacar que em 11 de setembro de 2001 foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 02/2001, em que o Brasil demonstrou o compromisso de conceber coletivamente as conjunturas necessárias para atender bem a diversidade existente (BRASIL, 2004). Além do mais, “esta Resolução representa um avanço na perspectiva da universalização do ensino e um marco da atenção à diversidade, na educação brasileira, quando ratifica a obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos” (BRASIL, 2004, p. 22). O mesmo autor afirma que “a proposição da política expressa nas Diretrizes, traduz o conceito de escola inclusiva, pois centra seu foco na discussão sobre a função social da escola e no seu projeto pedagógico” (BRASIL, 2004, p. 23).

Na concepção da educação inclusiva ainda foram estabelecidas, em 18 de fevereiro de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 1, em que prevê a formação docente orientada para a preocupação com a diversidade e que considere as especificidades de todos os alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008). Neste mesmo ano, no dia 24 de abril de 2002, com a Lei 10.436 foi reconhecida a Língua Brasileira de Sinais (Libras),

[...] como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (BRASIL, 2008).

Convém destacar ainda a Lei 13.146, de 06 de julho de 2015, que é o Estatuto da Pessoa com Deficiência, documento recente que entrou em vigor em janeiro de 2016, e irá beneficiar cerca de 45,6 milhões pessoas que possuem algum tipo de deficiência, segundo dados do Censo 2010 do IBGE. Esta Lei foi deliberada para “[...] assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. Assim, as pessoas com deficiência terão o direito à igualdade de oportunidades, não podendo sofrer discriminação de nenhuma espécie.

Como já mencionamos anteriormente (vide Quadro1), a Lei 13.146 em âmbito educacional assegurou “[...] sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida [...]”, garantindo condições de acesso, participação, aprendizagem e permanência, oferecendo recursos, serviços e práticas pedagógicas que eliminem as barreiras e favorecendo a inclusão plena. Com relação à educação dos surdos, a oferta de “educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”.

Quando se aborda o amplo referencial documental que apoia, de certa forma, as pessoas com deficiência, sejam Leis, Pareceres, Decretos, entre outros documentos, (ressaltamos aqui que não citaremos todos neste trabalho, pois, não é nosso objetivo principal), percebemos que “teoricamente” a inclusão já é algo enraizado na sociedade, principalmente do final do século XX e início do século XXI em diante. Temos a visão de que “no papel” está tudo “perfeito”, porém, na realidade, ainda existem muitas barreiras para serem vencidas. A inclusão vai muito além da inserção física de pessoas com deficiência em diferentes espaços, que até pouco tempo atrás lhe era negado o acesso, vai muito além da “acessibilidade” resumida apenas a colocação de rampas onde não existiam. Apesar das medidas já tomadas para garantir o direito das pessoas com deficiência terem uma vida digna, pois a diversidade não deve ser empecilho, nem uma barreira que impeça as pessoas com deficiência de usufruírem dos mesmos direitos das demais pessoas, ainda precisa ocorrer uma mudança cultural da sociedade, que deve olhar para a diversidade com naturalidade, pois, quando percebemos que todos nascemos diferentes uns dos outros e que isso é o que nos torna únicos, verificamos que ainda continuamos retrógrados ao quereremos “padronizar” um “modelo ideal” de ser humano.

No que se refere ao direito à educação das pessoas com deficiência no contexto brasileiro, o país tem definido políticas públicas, além de criar instrumentos legais para que tais direitos sejam garantidos (BRASIL, 2004). Porém, sabe-se que apesar de todo o avanço

na busca por políticas, ações e práticas para a inclusão de todos, seria um erro afirmar que a exclusão está erradicada da sociedade. Pelo contrário, o que se observa na realidade é um processo de “inclusão excludente”, apenas uma inclusão física, que ainda segrega e que, de forma mais “sutil”, continua excluindo, conforme discussões do capítulo posterior.

## 1.2 A INCLUSÃO ESCOLAR, UM PARADOXO DA ATUALIDADE

*[...] não é o aluno que tem que se adaptar à escola,  
mas é ela que, consciente de sua função,  
coloca-se à disposição do aluno  
tornando-se um espaço inclusivo.  
(BRASIL, 2004, p. 23)*

O início do século XXI está sendo marcado por grandes transformações no contexto educacional brasileiro. Questões relacionadas à inclusão, que passaram a ter maior ênfase no final do século XX e perduram até os dias atuais, com um número cada vez maior de adeptos à causa. Porém, apesar dos avanços conquistados, existem muitas barreiras a serem ultrapassadas, tais como o preconceito de sujeitos acalentados por uma cultura que foi inculcada ao longo de muito tempo, de que pessoas com deficiência são “incapazes”, “defeituosas”, “inválidas”, e que ainda está muito presente nos dias atuais, como se fosse uma verdade incontestável, como algo irrevogável.

Da mesma forma que a pessoa com deficiência precisa enfrentar as barreiras físicas, impostas por uma sociedade que, de certa forma, ainda desconsidera o seu acesso a determinados espaços, precisam enfrentar as barreiras da discriminação e os olhares de inferioridade, piedade e misericórdia que são lançados diariamente sobre eles.

É visível que ainda é preciso uma grande ruptura de barreiras para garantir a mudança cultural acerca de aspectos relacionados à inclusão. Uma transformação que precisa estar presente desde o nascimento, aprimorada no período escolar e mantida para o resto da vida da pessoa. Neste sentido, a criança precisa que as primeiras e principais referências aconteçam em âmbito familiar. Posteriormente, a reponsabilidade dos pais ou responsáveis pela criança

passa a ser responsabilidade também da escola, que precisa ser entusiasta da diversidade<sup>8</sup> e a aplicação de práticas pedagógicas inclusivas.

Convém destacar que “inclusão escolar” não é uma palavra utilizada exclusivamente para referir-se a pessoas com deficiência. Segundo Schaffner e Buswel (1999, p. 69) “os princípios da inclusão aplicam-se não somente aos alunos com deficiência ou sob risco, mas a todos os alunos”. No entendimento de Carvalho (2014, p. 29),

as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa óptica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

No entanto, esse “modelo ideal” de escola inclusiva ainda apresenta-se como uma utopia da atualidade, pois, na realidade o que observamos é que muitas escolas de ensino regular que atendem a crianças com necessidades educacionais especiais não possuem estrutura física e pedagógica para prestar tal atendimento. Além disso, segundo Carvalho (2014, p. 31) “diante do fracasso escolar de tantos alunos, a tendência tem sido a de considerá-los, igualmente, como alunado da Educação Especial”. De acordo com a mesma autora,

tal concepção tem sido reforçada seja: (a) pelo uso da já consagrada expressão alunos com necessidades educacionais especiais – extremamente genérica e abrangente; seja (b) pela dicotomia do nosso sistema educacional; ou é comum, para os ditos normais, ou é especial, para os que necessitam de atendimento educacional especializado. E, neste caso, a inclusão tem sido dirigida a estes, na medida em que se diferenciam da maioria (conceito estatístico de normalidade) ou não correspondem ao modelo esperado (conceito ideológico de normalidade). (CARVALHO, 2014, p. 31).

Embora existam grandes avanços para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em turmas de ensino regular, do empenho de professores em oferecer propostas pedagógicas diversificadas para atender a toda diversidade presente na escola, ainda existe um grande consenso de opiniões de estudiosos e especialistas na área, que afirmam:

[...] o termo ‘fracasso escolar’ é particularmente apropriado para ser utilizado neste contexto, porque se refere não ao fracasso das crianças, nem dos professores e muito menos dos pais, mas sim, ao fracasso da escola, do sistema educacional que não está capacitado para alcançar os resultados esperados, de cumprir com a missão que a sociedade, atualmente, o encarga (SÁNCHEZ, 2009, p. 21).

---

<sup>8</sup>Segundo Skliar (2006, p. 30) “[...] ‘diversidade’ se parece muito mais com a palavra ‘diferentes’, [...] lembramos que a ‘diversidade’ em educação nasce junto com a ideia de (nosso) respeito, aceitação, reconhecimento e tolerância para com o outro”.

É claro que ocorreram diversos avanços na educação desde o final do século XX, principalmente da década de 1980, 1990 em diante, porém, alguns estudiosos como Gustavo Castañon, afirmam que a educação pública brasileira está vivendo dias trágicos, neste sentido, segundo Castañon (2011, s./p.) “já acostumamos a ver as crianças aprovadas automaticamente nas escolas, analfabetos funcionais se formando no segundo grau e o Brasil nos últimos lugares de todas as avaliações internacionais de educação [...]”.

As críticas sobre o atual modelo de educação nos fazem repensar algumas questões, como a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em turmas de ensino regular. Neste contexto, reparamos que a inclusão está em destaque nas discussões atuais, porém, o que verificamos é que essa proposta “revolucionária” e marcada por ideologias, que quando aplicada à realidade escolar, não apresenta os “resultados esperados”. Quando abordamos o tema “exclusão” no âmbito escolar, a maioria das escolas vai posicionar-se a favor da inclusão e contrária à exclusão. Porém, na realidade observamos que a exclusão ainda existe, mas de forma mais “sutil”. Nesta conjuntura, segundo Vianna e Silva (2014, p. 10),

duas formas mais sutis de exclusão são quando ‘a escola exclui ‘incluindo’; ou seja, a escola recebe o aluno, mas sujeita-o a diversas formas de organização que não são compatíveis, por exemplo, com sua moradia ou regime de trabalho. Nesse caso, a imposição de modelos de organização pedagógica e padrões culturais homogêneos afastam este tipo de aluno, e ele ‘se afasta’ exatamente por ter sido ‘incluído’. Já quando a ‘a escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido’ é porque os alunos não encontram um sentido para estarem na escola, quer seja no que se refere ao saber partilhado, quer seja em relação à utilidade social ou para sua vida.

Embora as propostas de inclusão apresentem uma inovação no processo educativo das pessoas com necessidades educacionais especiais, há famílias que ainda optam por escolas de educação especial, como por exemplo, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). As APAEs surgiram “diante das dificuldades dos pais em matricular seus filhos nas escolas regulares, em 11 de novembro de 1954, foi fundada na cidade do Rio de Janeiro, a primeira APAE do Brasil” (SALVI, 2002, p. 5). De acordo com a mesma autora, “nas décadas seguintes, [...] inúmeras entidades como essa foram criadas, chegando o novo milênio com 1800, atendendo 160 mil pessoas com necessidades educacionais especiais aproximadamente” (SALVI, 2002, p. 5). Essas instituições que tinham por objetivo o bem estar das pessoas com deficiência, muitas vezes eram as únicas referências educacionais para as crianças com necessidades especiais. Atualmente, essas instituições ainda são mantidas, apesar do aumento de ofertas de matrículas em escolas de ensino regular. Porém, é preciso refletir sobre algumas

questões imprescindíveis relacionadas à inclusão de crianças com necessidades especiais em turmas regulares.

Neste sentido, no início do século XXI, está ocorrendo o desincentivo das APAEs, pois, passaram a ser vistas pelos apoiadores do movimento pela educação inclusiva como “rivais”, como se os objetivos fossem distintos, até mesmo opostos. Segundo Castañon (2011, s./p.) “[...] para a pedagogia do ressentimento<sup>9</sup> elas são inimigas, porque fabricariam a exclusão ao separar crianças do convívio social legitimando a ideia de que são diferentes. Como se a falta de visão, audição e paralisia cerebral, por exemplo, fossem construções sociais e não fatos biológicos”. O que sabe-se é que existem diferentes posicionamentos à favor e contra as APAES, e até rumores sobre a possibilidade do fechamento dessas instituições, em nome das “políticas inclusivas”. Segundo, ainda afirmações de Castañon (2011, s./p.),

para resolver isso, querem arrancá-las de professores e ambientes físicos altamente especializados e do convívio e socialização com outras que têm as mesmas experiências. Mas o que é incrível: querem atirar crianças cegas, surdas ou com paralisia cerebral em classes comuns, entre crianças comuns (com a crueldade comum da idade), entregando crianças que precisam se comunicar em libras e ler em braile na mão dos mesmos professores que não conseguem ensinar português a adultos. É a exclusão em nome da inclusão.

Embora as críticas de Castañon (2011, s./p.) sejam bastante impactantes para alguns leitores que apoiam o movimento inclusivo, algumas questões apontadas por ele, precisam ser cogitadas. Nosso objetivo neste estudo não é nos posicionarmos a favor ou contra essas afirmações, mas sim, trazer diferentes perspectivas, para que possamos ponderar, buscando melhorias no processo de aquisição do conhecimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

É evidente que buscamos melhoria na qualidade de vida social e cultural da pessoa com deficiência, principalmente nos locais nos quais ela busca adquirir conhecimento. A escola apresenta-se como um dos principais referenciais neste contexto, sendo assim, “[...] a prática pedagógica deve ser inclusiva, no sentido de envolver a todos e a cada um, graças ao interesse e à motivação para a aprendizagem” (CARVALHO, 2014, p. 32). Além disso, a escola precisa posicionar-se de forma ética. Na perspectiva desta autora,

[...] conferindo a todos igualdade de valor, igualdade de direitos, particularmente os de equidade, e a necessidade de superação de qualquer forma de discriminação por questões étnicas, socioeconômicas, de gênero, de classes ou de peculiaridades individuais mais diferenciadas (CARVALHO, 2014, p. 34)

---

<sup>9</sup> “Pedagogia do Ressentimento institui e legitima valores, concepções e práticas educacionais complacentes, permissivas e impregnadas de compaixão”. (SILVA, 2011, p. 121).

Considerando as afirmações mencionadas anteriormente, ao abordar a palavra “equidade”, o mesmo autor afirma que “significa educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimento à aprendizagem” (CARVALHO, 2014, p. 35). Em decorrência dessas afirmações, verificamos que a equidade ainda é uma utopia na realidade da educação pública brasileira, o que constatamos na realidade das escolas, são professores “despreparados” para trabalharem com a diversidade. Não estamos aqui afirmando que a culpa é o despreparo do professor como responsabilidade do sujeito profissional, mas sim, que apesar das políticas de inclusão, pouco foi feito para que todos os docentes tenham uma formação adequada para trabalhar com a diversidade.

Também existem outros fatores que nos confirmam que a equidade ainda é um sonho distante, entre eles, podemos destacar o fato de que algumas crianças e/ou jovens apresentam dificuldades em determinados conteúdos e outras não, este já é um condicionante para “rotulá-los” com possíveis diagnósticos patológicos e muitas vezes imprecisos e que disseminaram-se atualmente na área de saúde e da educação. Esta afirmativa é confirmada por Carvalho (2014, p. 59) que afirma: “o aluno ‘aprisionado’ em dificuldades que a escola ainda não sabe bem como resolver, passa a ser considerado deficiente”, segundo, ainda as afirmações da mesma autora, “as dificuldades dos alunos têm sido atribuídas a diversas causas como hiperatividade, disritmias, deficiência mental e as diferentes doenças que interferem no ‘seu juízo’ [...]” (CARVALHO, 2014, p. 59).

Atualmente, qualquer dificuldade que o aluno apresente no processo de aprendizagem, passou a ser “rotulada” e a partir disso, a cada dia surgem novos medicamentos e tratamentos médicos e psicológicos que “prometem resolver o problema”. Porém, com relação à aprendizagem, “[...] parece-me perverso centrar no aluno e apenas nele a responsabilidade por seus êxitos e fracassos [...]” (CARVALHO, 2014, p. 68). Quando falamos em equidade, precisamos deixar evidente que “[...] a escola é que deve se adaptar às necessidades dos alunos” (CARVALHO, 2014, p. 68) e não o contrário. De acordo com a mesma autora, “[...] o valor da equidade, associado ao da igualdade de direitos, permite-nos, sem prejuízo da qualidade, diversificar as respostas educativas das escolas, em respeito às diferenças individuais” (CARVALHO, 2014, p. 69). Quando abordamos peculiaridades dos sujeitos na aprendizagem, é notório que faz-se necessária a utilização de diferentes práticas pedagógicas, adaptadas especificamente para suprir as necessidades educacionais existentes neste contexto. Agora trataremos uma indagação específica dos sujeitos de nosso estudo. Será que o aluno surdo consegue adquirir de forma natural a língua oral, assim como acontece com os alunos

ouvintes? Segundo estudos, afirma-se que não. Para Quadros (1997, p. 22) “os profissionais que trabalham com surdos não duvidam de que o processo de aquisição da língua falada pelo surdo jamais ocorre da mesma forma que acontece com a criança que ouve, porque esse processo exige um trabalho sistemático e formal”. É perceptível que as escolas ainda não estão adequadas para trabalhar com a diversidade, pois, de acordo com Vianna e Silva (2014, p.11-12),

[...] a escola já se encontra organizada de modo não-inclusivo, promovendo diferenciações entre disciplinas (algumas mais valorizadas, outras menos), entre professores (alguns considerados melhores que os outros por razões vagas como obter mais ou menos aprovações) e entre alunos. Quando se começa a discutir a inclusão, a conversa frequentemente gira em torno à eliminação e empobrecimento de conteúdos básicos, com a proposta de currículos alternativos ou até de sistemas paralelos de ensino. Ora, não é disso que trata a inclusão!

É lógico que as escolas que já possuíam um estrutura elaborada há décadas não demonstra um interesse afoito em se (re) organizar para que torne-se inclusiva de imediato, até porque a maioria dos professores que atuam nas escolas não possuem formações adequadas para atender os alunos com necessidade educacionais especiais. Reiterando as afirmativas, Carvalho (2014, p. 61) enfatiza que,

alunos com deficiência estarão nas escolas, em classes do ensino regular, como meros ocupantes de um espaço físico ao lado dos outros, mas formando núcleos de reclusão, ou estarão integrados, experienciando reciprocidade nas interações com colegas, professores e demais funcionários da escola?

Considerando as afirmações citadas anteriormente, precisamos fazer uma reflexão sobre a inclusão que queremos e a inclusão que temos atualmente, pois, o que observamos em algumas escolas é apenas a “inclusão” física de alunos com necessidades especiais em turma regulares, ou seja, a inserção, sem que ocorra a preocupação de tornar essa escola de fato inclusiva e com equidade de direitos para todos os alunos. Neste sentido,

[...] a escola inclusiva propõem uma ruptura não só com as práticas, mas principalmente com os valores da escola tradicional. Essa escola inclusiva rompe com a ideia de desenvolvimento curricular único, com a ideia de aluno padrão, com a ideia de ensino como transmissão e com o modelo de escola como estrutura de reprodução (VIANNA; SILVA, 2014, p. 13).

Com base na legislação e no referencial documental, as escolas estão orientadas a redimensionar a sua prática e permitir que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento escolar e ao currículo proposto, porém, em alguns casos ainda permanece a ideia de que o aluno precisa se adaptar a escola e ao currículo, ou seja, nestes casos o que podemos observar são escolas estão apenas “incluindo” corpos físicos em um espaço, mas que não estão

proporcionando o acesso e a permanência desses alunos a uma educação realmente inclusiva e, principalmente, que possua práticas inclusivas que respeitem as diferenças de cada um.

### 1.3. INCLUSÃO E A CIÊNCIA GEOGRÁFICA

Sabe-se que o objeto de estudo da ciência geográfica é o espaço, sendo assim, quando a criança começa a frequentar o ambiente escolar, são estimuladas as noções de espaço, antes mesmo dela entrar em contato com a disciplina específica de Geografia. Neste sentido, Nogueira e Andrade (2009, p. 137) afirmam que,

a noção de espaço vai sendo construída socialmente pela criança, por meio da sua curiosidade ao procurar entender o que ocorre ao seu redor, nas brincadeiras ao delimitar a sua ‘casinha’, ao organizar os brinquedos...Ao representar o espaço do seu cotidiano, a criança cria as suas noções espaciais, percebendo o seu espaço de ação antes de representá-lo; e quando representa, utiliza símbolos, ou seja, antes de ler mapas, a criança deve agir como mapeadora de seu espaço conhecido.

Considerando que somos diferentes seres humanos, com vivências e experiências peculiares, que construímos percepções, imagens, representações dos lugares que visitamos ou que imaginamos, precisamos estarmos cientes também que cada um de nós constrói o conhecimento de diferentes formas. Algumas pessoas são mais perceptivas, outras menos. Nesta lógica, lembramos que as questões sensoriais dos seres humanos também exercem grande influência no processo de aprendizagem. Enquanto a audição é a prioridade para alguns, a visão é para outros, e para outros é o tato. Enfim, é evidente que com a grande diversidade de pessoas existentes no mundo, não seria lógico que todos aprendessem da mesma forma, utilizando-se dos mesmos métodos<sup>10</sup>, pois não somos “fabricados em série”, como eletroeletrônicos, em que todos seguem o mesmo “padrão” de funcionalidade.

Na tentativa de que os alunos compreendam as diversas dinâmicas que compõem as diferentes relações entre o homem e a natureza, destacamos a ciência geográfica, que segundo Pissinati e Archela (2007, p.173),

[...] é seu o papel de estudar a relação existente entre os seres humanos – uns com relação aos outros – e a relação destes com o meio e que vivem. A Cartografia vem

<sup>10</sup>Para exemplificar, destacamos a *Teoria das Inteligências Múltiplas*, que foi desenvolvida por Howard Gardner, que é um psicólogo americano que realizou por muitos anos pesquisas sobre a inteligência humana e concluiu que o cérebro humano possui oito tipos de inteligência, mas que as pessoas possuem apenas duas inteligências desenvolvidas. Ele ainda afirma que as inteligências apresentam-se de duas formas: quando a genética contribui, ou seja, a pessoa já nasce com determinadas inteligências e outra, quando as experiências vividas pelo sujeito auxiliam no desenvolvimento de algumas inteligências.

auxiliar a Geografia no que diz respeito à comunicação sobre os eventos ocorridos nesse quadro, por meio da espacialização das informações, permitindo que essas sejam visualizadas no mapa.

É concludente que ao discutirmos a ciência geográfica, dentro desta mesma conjuntura, entra em argumentação a ciência cartográfica, pois, essas duas ciências possuem conhecimentos interligados e que não podemos compreender uma sem a utilização da outra. Nesta perspectiva, Silva (2013, p. 194) afirma que “[...] no nosso entender no ambiente escolar entre esses dois conhecimentos não podem existir interdisciplinaridade, uma vez que no ensino escolar elas fazem parte uma da outra, uma completa a outra”. Sabe-se que esses conhecimentos estão contidos em uma mesma disciplina escolar, a Geografia. Ainda neste contexto,

a Cartografia é a ciência e a arte da representação gráfica da superfície terrestre. Instrumentaliza o sujeito a diferentes leituras. O seu produto final é o mapa. Os mapas são fundamentais para a Geografia, pois nada mais são do que a representação total ou parcial do espaço Geográfico (SILVA, 2013, p. 194).

Resta mencionar com relação aos mapas e à Cartografia, segundo Simielli (2015, p. 98), “o que importa é desenvolver a capacidade de leitura e de comunicação oral e escrita por fotos, desenhos, plantas, maquetes e mapas e assim permitir ao aluno a percepção e o domínio do espaço” e que esta capacidade não serve apenas como objeto de representação, pois, seu objetivo é transmitir informações com relação ao espaço em que a criança está inserida, bem como o espaço em sua dimensão global, e que encontra-se “distante” da realidade vivida pela criança.

Sabemos que o conhecimento geográfico possui um importante papel na formação dos sujeitos, sendo assim, possui uma grande relevância na Educação Básica. De acordo com Ribeiro (2012, p. 91), “[...] porque tem a função alfabetizadora para a leitura do mundo, propiciando ao aluno conhecer e compreender o mundo e o espaço em que vive”. Considerando que o professor, ao mediar os conteúdos geográficos precisa atentar-se para a construção de um conhecimento em que o aluno consiga relacionar com a sua realidade cotidiana, pois, ouvimos diversas vezes a reclamação por parte dos alunos, que eles não conseguem relacionar os conteúdos ao seu dia-a-dia. Além disso, concordamos com Ribeiro (2012, p. 92) que afirma que “para estudar as categorias da Geografia, conhecer e compreender o mundo em sua diversidade faz-se necessário utilizar-se de diversas linguagens como: imagética, a literatura, a música, a documental”.

Convém destacar que o aluno também precisa construir seu conhecimento através das diferentes linguagens com as quais ele entra em contato ao longo de sua vida escolar e de suas vivências. Nesta conjuntura, destacamos que para Castellar (2005, p. 216) apud Silva (2013, p. 205), “a Cartografia é considerada uma linguagem, um sistema-código de comunicação imprescindível em todas as esferas da aprendizagem em Geografia, articulando fatos, conceitos e sistemas conceituais que permitem ler e escrever as características do território”. Conseqüentemente, além da representação dos fenômenos geográficos, a Cartografia e sua linguagem gráfica precisa (re) produzir e revelar informações. Destacamos nesta lógica sobre a Cartografia, as perspectivas de Ribeiro (2012, p. 92) que enfatiza:

ela deve possibilitar o letramento cartográfico, que amplia a concepção de alfabetização, pois, vai além do domínio da técnica e implica na construção do ‘raciocínio geográfico’, no uso efetivo dessa linguagem pelo aluno, também no extramuros da escola, porque não se limita apenas a decifrar, decodificar, elementos do mapa, mas em ser capaz, também, de atribuir sentido e, dessa forma, contribuir para seu desenvolvimento, como sujeito social e como cidadão.

Partindo dessas afirmativas, destacamos que a utilização da Cartografia e suas técnicas aliadas aos demais conceitos da ciência geográfica, precisam transparecer seu sentido e a sua utilização na vida dos sujeitos e na sua interação com as outras pessoas, que vai muito além de apenas nos orientarmos espacialmente. Referindo-se à orientação espacial, destacamos que, diferentes dos animais, que orientam-se através de seus instintos, os seres humanos, são dotados de inteligência e “é esta capacidade que leva a fazer descobertas, a gerar ideias e a informá-las para outros seres da sua espécie” (PISSINATI; ARCHELA, 2007, p. 173). Neste contexto, destacamos a importância do professor como mediador na construção do conhecimento, principalmente o professor de Geografia, que deve proporcionar ao aluno a “descoberta” da imensa quantidade de informações e representações sobre o espaço em que estamos inseridos e das relações entre o homem e o meio e que vivemos e assim, começar a construir seu próprio entendimento geográfico da realidade em que está posto.

Convém destacar que a criança quando chega à escola, antes mesmo de iniciar seu processo de alfabetização, já possui um conhecimento sobre o espaço, principalmente aquele mais próximo dela, embora ainda seja um conhecimento “limitado” apenas por suas vivências, já é uma base para que ocorra o desenvolvimento do conhecimento que ainda é distante dela. Assim, consideramos que o aluno já recebeu estímulos externos a ele, para construir o conhecimento sobre quem é e que lugar ocupa no mundo. Mas, e quando a criança possui algum tipo de deficiência e não recebeu o estímulo necessário para desenvolver esse conhecimento?

É inquestionável que dependendo do contexto social, econômico e cultural em que a criança está inserida, o tipo de estímulo que ela terá será diferenciado. Por exemplo, as pessoas de classes mais favorecidas possuem maior conhecimento cultural, através das viagens realizadas, dos lugares e pessoas que conheceram, do acesso aos livros e outros materiais didáticos e até mesmo eletrônicos, que os sujeitos de classes desfavorecidas não possuem acesso. Isso irá refletir no processo de aprendizagem destes alunos. Neste caso, as crianças que possuem algum tipo de “limitação” ou que são excluídas de certos ambientes ou experiências, ficarão “deficientes” dessas vivências, sendo assim, a escola precisa suprir essa falta de conhecimento com práticas pedagógicas e a mediação de conhecimentos que contribuam para o aluno saber quem é no mundo.

No que diz respeito às deficiências, conforme afirmações de Almeida e Nogueira (2009, p. 107),

de acordo com os dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), cerca de 10% da população mundial possui alguma deficiência. No Brasil, conforme os dados do censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2000, aproximadamente 14,5% da população – mais de 24,5 milhões de brasileiros – possuía pelo menos uma deficiência.

Referindo-se a dados mais atuais, segundo Censo 2010 (IBGE), cerca de 23,9% da população do país possui algum tipo de deficiência, totalizando mais de 45,6 milhões de brasileiros, como já havíamos mencionado anteriormente. Convém destacar que estes resultados equivalem a uma parcela considerável da população brasileira, e que é preciso buscar alternativas e práticas pedagógicas nas instituições de ensino, buscando todas as possibilidades necessárias pra incluir essas pessoas com deficiência na escola e na sociedade em que estão firmadas. Os surdos estão presentes nestes números estatísticos, por serem narrados pela visão clínica de perda auditiva. Apesar disso, nossa concepção é do surdo enquanto sujeito culturalmente diferente.

Resta mencionar neste contexto que as crianças com necessidades educacionais especiais possuem como suporte educacional a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que, segundo Silva (2014, p. 15) “[...] é uma das ações que tem proporcionado mudanças significativas na organização da escola e na qualidade das respostas dadas às necessidades dos alunos”. O Atendimento Educacional Especializado é oferecido pelas escolas no turno inverso ao que o aluno frequenta as aulas nas turmas regulares, porém, o professor que faz esse atendimento, nem sempre tem o conhecimento da ciência geográfica que é necessário para que o aluno consiga reconhecer-se como integrante desse mundo dinâmico no qual estamos postos atualmente. Sendo assim, será responsabilidade do professor

dessa disciplina escolar desenvolver essas capacidades e potencialidades destes alunos com relação aos conhecimentos geográficos. Convém destacar que,

o aluno com deficiência, como qualquer outro, necessita participar das aulas, das atividades em sala de aula e em outros espaços. Porém, é comum que os alunos de que trata a educação especial apresentem dificuldades que são, muitas vezes, de ordem funcional e necessitem de recursos para romper essas barreiras externas que impedem seu acesso e participação (SILVA, p. 2014, p. 55).

Para que os alunos com necessidades educacionais especiais possam avançar no processo de conhecimento é preciso buscar alternativas para que sejam mediados os principais conceitos geográficos, e dessa forma, relacioná-los com o cotidiano do aluno. É preciso que o aluno consiga minimamente ter a noção de espaço, as relações espaciais como lateralidade, que compreenda os lugares em que vive, perceba as diferentes utilizações do espaço, bem como, saiba situar-se no mundo. Destacamos ainda que a Geografia possui a o importante papel de estudar as relações entre os seres humanos, sendo assim, é indispensável as discussões sobre o respeito à diversidade e o incentivo às atitudes de cooperação do todos os alunos, familiares, professores, e demais profissionais da escola, para que o aluno que está incluído realmente sinta-se aceito e assim, consiga interagir durante as aulas e sentir-se parte integrante da escola e da sociedade, obtendo melhor desempenho nas atividades, melhorando seu processo de ensino-aprendizagem e proporcionando seu integral desenvolvimento como ser humano.

É provado que quando não existe uma evolução no processo de aprendizagem das crianças, as críticas recaem sobre o professor, na condição da inclusão, essas críticas são ainda maiores, neste contexto, concordamos com a perspectiva de Martins (2013, p. 168) ao afirmar que “é preciso considerar que a docência envolve o contexto social onde se concretizam essas práticas que estão condicionadas às circunstâncias sociais e históricas, as quais, ao mesmo tempo em que potencializam também colocam limites à ação do professor”. Apesar da maioria dos professores que trabalham com a inclusão estarem dispostos a proporcionar condições de realmente incluir esses alunos em sua aula, convém destacar que infelizmente ainda existe uma grande barreira que precisa ser enfrentada, que é a discriminação por parte de alguns professores, que não consideram o potencial desses alunos no processo de ensino-aprendizagem, segundo Ribeiro (2012, p. 95),

esse é ainda um comportamento usual de muitos professores que, por não acreditarem nas potencialidades desses alunos, centram-se na deficiência e empobrecem o processo de ensino/aprendizagem, na medida em que não oferecem desafios, nem fazem a devida mediação necessária ao processo de aprendizagem.

Considerando que a deficiência jamais pode ser estimada como um empecilho para o professor mediar os conteúdos, enfatizamos que são as potencialidades que devem ser salientadas. Pra isso, o professor precisa estar atento ao desenvolvimento do aluno em suas aulas e estimular as atividades que desenvolvam as capacidades e habilidades de cada um. Além disso, o professor possui o importante papel de criar um ambiente acolhedor para todos, assim, o aluno que foi incluído se sentirá seguro e realmente parte integrante da turma, fazendo com que o mesmo estabeleça relações de amizade, de ajuda mútua, favorecendo para que o sujeito desenvolva-se integralmente como ser humano. Resta mencionar que este ambiente acolhedor proporcionará a troca de experiências e vivências que serão indispensáveis no desenvolvimento individual de todos os integrantes deste grupo, favorecendo no processo de aprendizagem dos conteúdos da ciência geográfica e das demais disciplinas ministradas.

*Parte 2:*  
*Alfabetização e letramento*

## 2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

### 2.1. ALFABETIZAÇÃO: NÃO BASTA APRENDER A LER E A ESCREVER

É inegável que quando escutamos a palavra *alfabetização*, nos remetemos às lembranças de nossos primeiros anos na escola, quando aprendemos o alfabeto e começamos a juntar vogais e consoantes, formando as primeiras sílabas e, posteriormente, a formação das palavras, frases e até pequenos textos. Em decorrência da alfabetização, lembramos que todas as pessoas que não tiveram a oportunidade de passar por esse processo encontram, de certa forma, “restrições” em seu convívio social, são segregados e até mesmo excluídos em alguns casos. As pessoas não alfabetizadas geralmente não conseguem bons empregos, com salários capazes de suprir suas necessidades, isso quando conseguem algum emprego formal, geralmente conseguem apenas trabalhos informais, que não oferecem um salário fixo, o que dificulta ainda mais a situação econômica que já é desfavorecida. As pessoas com deficiência também são um exemplo a ser mencionado, pois, por um longo período de tempo, foram privadas do acesso à alfabetização, entre tantos outros casos de exclusão e segregação que a sociedade capitalista impõe.

Embora a palavra alfabetização esteja presente em nosso cotidiano, cumpre-nos breve discussão sobre este conceito e suas práticas, considerando que a alfabetização é um processo indispensável na formação de propostas para uma sociedade democrática e inclusiva, e consiste num quesito essencial para dar sequência à escolarização, procedimento que inclui o ingresso a valores culturais formados no decorrer da história e a moldes culturais de ação, fundamentado em valores, saberes e práticas socialmente influentes (VÓVIO; KLEIMAN, 2013). Considerando que as sociedades necessitam comunicar-se através da escrita e da fala, os sujeitos que não dominam essas técnicas, são marginalizados, ficando segregados apenas onde conseguem acesso para interagirem. Em outros espaços, situações ou relações em que a alfabetização tornou-se indispensável, eles acabam sendo excluídos. Os seres humanos nos dias atuais precisam ser alfabetizados para que tornem-se desenvolvidos integralmente<sup>11</sup>. Nesta lógica, o que seria ser alfabetizado e o que é a alfabetização?

Soares (2010, p.31) assinala que no dicionário Aurélio, “alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar ‘alfabeto’”, e que alfabetizar é “tornar o indivíduo capaz de ler e

---

<sup>11</sup>O desenvolvimento integral no contexto educacional refere-se a compreender a educação como um processo formativo, que precisa capacitar os indivíduos nas suas várias dimensões: intelectual, física, emocional, social, moral e simbólica.

escrever”. Reiterando essas afirmativas, Sánchez (2009, p. 24) afirma que “a alfabetização se define como o conhecimento do princípio geral do sistema alfabético da escrita, vale dizer: as letras representam os sons da fala”.

Ao abordarmos historicamente as práticas e o conceito de alfabetização, Pogorzelski e Lima (2010, s./p.) afirmam que “a história da alfabetização na Antiguidade nasce em conjunto com a escrita, a qual auxiliou no desenvolvimento das sociedades, pois por meio delas os cidadãos não somente se comunicavam, mas principalmente realizavam seus negócios”. Assim, quando os primeiros grupos de pessoas começaram a viver em sociedade, a necessidade de comunicação entre eles tornou-se indispensável e foi então que a escrita e a leitura passaram a ser imprescindíveis nas relações sociais, econômicas e culturais das sociedades. Enfatizamos ainda, que é fundamental que a criança aprenda a escrever e a ler, para que desenvolva-se integralmente e torne-se socialmente ativo. Além disso, tornar-se alfabetizado diminui alguns fatores causadores da segregação e da exclusão dos sujeitos de nossa sociedade atual.

É fato que a alfabetização é indispensável para que as crianças e os adultos consigam compreender o mundo em que estão inseridos, bem como saibam expressar essa compreensão não apenas através da escrita, mas também do desenho, gestos ou figuras. Convergindo nesse sentido, Soares (1985, p. 21) afirma que “[...] a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados através do código escrito”. Segundo ainda as afirmações da autora, não podemos considerar que uma pessoa é alfabetizada quando ela consegue apenas “[...] decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, ‘lendo’, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria ‘alfabetizada’ uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua [...]” (SOARES, 1985, p. 21), para ela, “[...] ler e escrever significam apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever) [...]” (SOARES, 1985, p. 20), sendo que nesta perspectiva, a alfabetização é compreendida como “um processo de representação que envolve substituições gradativas (‘ler’ um objeto, um gesto, uma figura ou desenho, uma palavra) em que o objeto primordial é a apreensão e a compreensão do mundo [...]”. (KRAMER, 1982, p. 62 apud SOARES, 1985, p. 20).

Considerando que as discussões sobre o conceito de alfabetização são amplas e complexas, pois, esse não é um conceito homogêneo, acrescentamos ainda que, segundo Magda Soares, o conceito de alfabetização como método de expressão e compreensão de

significados; e o de representação dos grafemas em fonemas e de fonemas em grafemas, são conceitos parcialmente verdadeiros. Reiterando estas afirmativas, a autora afirma que “[...] a língua escrita não é uma mera representação da língua oral” (SOARES, 1985, p. 21), pois, sabe-se que a língua escrita não é uma inscrição exata dos fonemas da língua oral.

É evidente que não escrevemos exatamente como falamos, nem falamos pontualmente como escrevemos, fomentando a discussão sobre a escrita, esta “constituiu-se num sistema de intercomunicação humana por meio de signos, desde as pinturas nas cavernas até a formação do princípio alfabético” (POGORZELSKI; LIMA, 2010, s./p.). Convém destacar que “foram os gregos que desenvolveram o alfabeto<sup>12</sup> incluindo as vogais, mantendo o mesmo princípio acrofônico<sup>13</sup>, pois simplificava o número de letras e trazia uma forma óbvia de proceder à leitura e a escrita” (POGORZELSKI; LIMA, 2010, s./p.). As mesmas autoras relatam que

a palavra alfabeto deriva das duas primeiras letras do sistema grego, alfa e beta. Alfabetizar, em todas as línguas e em todos os tempos atuais, significa, originariamente, aprender a usar o alfabeto para escrever e ler. Alfabetizar significa saber identificar sons e letras, ler o que já está escrito, escrever o que foi lido ou falado e compreender o sentido do que foi lido e escrito. (OLIVEIRA, 2002, p. 169 apud POGORZELSKI; LIMA, 2010, s./p.).

Finalmente, ainda com relação ao surgimento da escrita, as discussões são muito abrangentes e por isso, não detalharemos neste estudo, nos deteremos às conclusões de que a escrita “[...] surge num momento de transformação social, econômica e cultural, em que o homem aprende a comunicar seus conhecimentos por meio dos signos escritos, bem como a presença da alfabetização [...]” (POGORZELSKI; LIMA, 2010, s./p.). A escrita passou a desempenhar um papel social e com o avanço das sociedades, pois, fazia-se necessário o seu domínio, que passou a ser imprescindível. Convém destacar que quando as sociedades começaram a desenvolverem-se “[...] o modelo de alfabetização se diferenciava dos modelos atuais, pois os educandos iniciavam com palavras e, em seguida para os textos, ou seja, o trabalho de leitura e cópia era o segredo da alfabetização” (POGORZELSKI; LIMA, 2010, s./p.).

Ainda com relação à escrita Pogorzelski e Lima (2010, s./p.), afirmam que “[...] a Suméria é considerada o berço da escrita, pois o primeiro registro se deu em uma pequena lápide, encontrada em um templo [...]”. As mesmas autoras afirmam que “até esse período o povo utilizava a logografia (representação dos significados por meio de desenhos)” e que para

<sup>12</sup> “Conjunto de sinais escritos que expressa os sons da língua” (POGORZELSKI; LIMA, 2010, s./p.). Destacamos ainda que o alfabeto utilizado pela língua portuguesa é herdado do alfabeto Grego.

<sup>13</sup> De acordo com Pogorzelski e Lima (2010, s./p.), no princípio acrofônico, “o som inicial do nome das letras é o som que a letra representa”.

que fosse registradas as mercadorias, a logografia passou para a ser cuneiforme, que é a “representação dos nomes através de desenhos dos sons desses nomes”.

Quando abordam o conceito de alfabetização, as mesmas autoras afirmam que:

na época da escrita primitiva, ser alfabetizado significava ler e escrever os símbolos que representavam um modelo padronizado. Com o passar do tempo, a escrita abandonou os símbolos para representar os sons da fala.

Neste contexto, a escrita surge num momento de transformação social, econômica e cultural, em que o homem aprende a comunicar seus conhecimentos por meio dos signos escritos, bem como a presença da alfabetização, a qual desempenhou um papel social (POGORZELSKI; LIMA, 2010, s./p.).

Convém destacar que no período primitivo e, posteriormente, quando a escrita passou a representar os sons da fala, ainda não existia a preocupação com a questão da inclusão de alunos com deficiência, conforme discussão temática do capítulo anterior desde trabalho, mas se analisarmos essa questão no contexto atual, alguns grupos de pessoas seriam prejudicados com relação a esta conjuntura da escrita, citaremos como exemplo, os surdos, que seriam “[...] solicitados a compreender e a representar mentalmente um texto a partir de uma língua que não é a sua, a língua oral, tendo como consequência, que nos estudos comparativos os desempenhos de surdos são invariavelmente inferiores aos dos ouvintes” (LEBEDEFF; REVILLEAU, 2002, p. 1).

Referindo-se novamente ao conceito de alfabetização, “com a Revolução Francesa<sup>14</sup> e mais tarde a Revolução Industrial<sup>15</sup>, a alfabetização passou a ser considerada como habilidade que deveria ser ensinada igualmente a todos, numa escola laica e gratuita” (POGORZELSKI; LIMA, 2010, s./p.). Neste sentido, as mesmas autoras citam Nucci, afirmando que:

com a escolarização, a escrita passou a ser privilegiada por uma forma de padronização e adestramento e não de liberação e desenvolvimento do sujeito, uma vez que a escola preparava o indivíduo basicamente para o mercado de trabalho. Essa ideia surge a partir da disciplina escolar como forma de modelar os trabalhadores a cumprirem regras, treinar para o trabalho e, conseqüentemente, aumentar a produtividade (NUCCI, 2001, p. 51 apud POGORZELSKI; LIMA, 2010, s./p.).

É inegável que com o processo de industrialização, a alfabetização deixou de ser um intuito pessoal e tornou-se indispensável, pois passou a ter um papel de extrema importância na sociedade, que ia muito além da comunicação, pois preparava as pessoas para o mercado

---

<sup>14</sup>Movimento político e social que ocorreu em 1789 na França e que serviu como marco do fim da Idade Moderna, criou o Estado Democrático e facilitou o modelo de sociedade moderna. Com seus ideais de “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” influenciou vários lugares em todo mundo.

<sup>15</sup> Consolidou-se na Inglaterra, na metade do Século XVIII, quando ocorreu a mudança do modo artesanal de produção pelo uso das máquinas. Foi o período de evolução econômica, social e principalmente tecnológica, também ocorreu a consolidação do sistema capitalista.

de trabalho. A esse respeito Pogorzelski e Lima (2010, s./p.) assinalam que “[...] a alfabetização se tornava um processo centrado na escola sob o domínio do Estado, o qual objetivava instruir os cidadãos para que os mesmos viessem a trabalhar nas indústrias.” Neste particular, modificaram-se as configurações com relação à alfabetização, que passou a “assumir um papel social de extrema importância, conseqüentemente, a escrita muda de função recreativa, tornando-se um fator determinante para melhorar a qualidade de vida” (POGORZELSKI; LIMA, 2010, s./p.). Segundo, ainda afirmações dos mesmos autores, somente “[...] a partir da aquisição do código escrito o povo seria disciplinado e nomeado como cidadão, assim iniciando um modo que viesse a atender os objetivos da classe que mantinha-se no poder” (POGORZELSKI; LIMA, 2010, s./p.).

Sabemos que a educação teve e continua tendo, na maioria das vezes, a finalidade de atender aos propósitos da classe dominante, isto fica evidenciado em algumas estruturações de currículos ao longo da história. Resta mencionar que, neste sentido, Santos (2007, p. 25) defende o ponto de vista que,

[...] apesar de se poder estabelecer relação linear e causal entre a industrialização e a constituição de uma escola universal, não se pode afirmar que, a partir do século XVIII, passou-se do total analfabetismo<sup>16</sup> para a alfabetização graças apenas à escolarização. Pelo contrário, estudos têm mostrado quanto autônoma tem sido a história da alfabetização em relação à história da escola. Ou seja, não foi preciso que primeiro fosse implantada uma escolarização em massa para que as pessoas comuns fossem alfabetizadas.

Em decorrência destas circunstâncias, é absolutamente essencial mencionarmos que “[...] o processo de alfabetização, na escola, sofre, talvez mais que qualquer outra aprendizagem escolar, a marca da discriminação em favor das classes sócio-economicamente privilegiadas” (SOARES, 1985, p. 23), além disso, a mesma autora afirma que, “a escola valoriza a língua escrita, e censura a língua oral espontânea que se afaste muito daquela; [...] tanto com relação às funções e usos da língua escrita, quanto em relação ao padrão culto de língua oral” (SOARES, 1985, p. 23), o que deixa evidente que as crianças que estão inseridas nas classes privilegiadas adaptam-se com mais facilidade às expectativas propostas pela escola, diferentemente das classes menos favorecidas, que são marginalizadas, afetando com isso o processo de aprendizagem.

Destacamos também as pessoas com deficiência, que nem sempre conseguiram acesso ao processo de aprendizagem, hoje, porém, apesar de terem a facilitação no acesso à escola, nem sempre recebem o atendimento necessário para que desenvolvam suas competências e

---

<sup>16</sup> Segundo Soares (2010, p. 30), “Analfabetismo: estado ou condição de analfabeto”. Sendo que a mesma autora considera “analfabeto: que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever”.

habilidades. Partindo desta afirmativa, Soares (1985, p. 23), ainda enfatiza que “o significado meramente instrumental atribuído à alfabetização, esvaziando-a de seu sentido político, reforça a cultura dominante e as relações de poder existentes, e afasta essas classes da participação na construção e na partilha do saber”, é inegável que as pessoas economicamente desfavorecidas, bem como as pessoas com deficiência, não possuem as mesmas garantias de acesso e permanência nas escolas e que as classes dominantes possuem uma educação privilegiada das demais, e ainda estão muito presentes na sociedade atual os processos de segregação e exclusão dos sujeitos que não encontram-se inseridos nos modelos “padronizados” pelos grupos da “elite”, e por outras classes que (re) produzem estes padrões da sociedade.

Convém destacar que, ao longo da história, as transformações econômicas, culturais, políticas e sociais também influenciaram para que ocorressem novas configurações com relação ao conceito e às práticas de alfabetização. Desta forma, na atualidade, as discussões sobre este tema apresentam diferentes visões, a partir da percepção de vários autores, das abordagens políticas e seus investimentos e ações nesta área, bem como dos diversos contextos existentes, por isso, traremos agora, diferentes autores para fomentar nossa discussão em relação ao conceito de alfabetização.

Neste particular, Barbosa (1992) apud Pogorzelski e Lima (2010, s./p.) afirma que:

[...] a alfabetização abre uma nova era na história da humanidade, em que as cidades ocidentais iniciam então um período caracterizado pela revolução permanente que ressoa no plano político, econômico, social e cultural, nesse período marcado pela emergência das nações democráticas, pelo avanço da industrialização, pelo crescimento das cidades e erupção do individualismo, pela supremacia da cultura visual. Assim surge a concepção de alfabetização que herdamos.

Embora Barbosa (1992) apud Pogorzelski e Lima (2010), tenha mencionado uma superioridade da cultura visual, na realidade percebemos que essa afirmação não é totalmente verdadeira, pois, se relacionarmos a questão da inclusão de pessoas surdas, que segundo Lebedeff (2010, p. 176) “[...] têm sido narrados como sujeitos visuais há muito tempo”, essa peculiaridade, principalmente na área da educação, não está tendo a “supremacia” que deveria. A esse respeito, Skliar (2001) apud Lebedeff (2010, p. 176) assinala que “[...] a experiência visual dos surdos não tem sido objeto de análise nem tido espaço especial nos projetos de educação e escolarização dos surdos”, questão esta, que discutiremos em momento oportuno deste trabalho.

No entender de Soares (1985, p. 21),

[...] uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se num conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do

ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.

A mesma autora afirma que a alfabetização “[...] não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que o caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado” (SOARES, 1985, p. 21), que são as facetas “psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, é preciso acrescentar os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que o condicionam” (SOARES, 1985, p. 23).

De acordo com as informações de Albuquerque (2007, p. 11-12),

a alfabetização considerada como o ensino das habilidades de ‘codificação’ e ‘decodificação’ foi transposta para a sala de aula, no final do século XIX<sup>17</sup>, mediante a criação de diferentes métodos de alfabetização – métodos sintéticos (silábicos ou fônicos) x métodos analíticos (global) –, que padronizaram a aprendizagem da leitura e da escrita.

É absolutamente essencial destacarmos segundo Mortatti (2010) que algumas décadas antes da Proclamação da República do Brasil<sup>18</sup>, administradores públicos e os intelectuais de algumas províncias e da Corte, começaram a preocupar-se com o ensino e a aprendizagem inicial da escrita e da leitura, segundo ainda afirmações da mesma autora,

entretanto, foi somente a partir da primeira década republicana, com as reformas da instrução pública, especialmente a paulista, que as práticas sociais de leitura e de escrita se tornaram práticas escolarizadas, ou seja, ensinadas e aprendidas em espaço público e submetidas à organização metódica, sistemática e intencional, porque consideradas estratégias para a formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país, de acordo com os ideais do regime republicano (MORTATTI, 2010, p. 02)

De acordo com a mesma autora, a alfabetização escolar é “entendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças [...]” (MORTATTI, 2010, p. 02), entendido como “[...] um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão” (MORTATTI, 2010, p. 02).

---

<sup>17</sup>De acordo com as informações de Mathieson (2013), no início do século XX, a buscou-se uma reforma na educação pública, com o propósito de atender às massas, buscando mudanças sociais para alcançar o progresso. A mesma autora afirma que “acreditava-se que, por meio da difusão das primeiras letras, seriam curados os males que afetavam a sociedade, pois se esperava que o ser humano escolarizado obtivesse o manejo cívico do alfabeto” (MATHIESON, 2013, p. 05). Segundo ela, o objetivo era inserir (mesmo que forçadamente) a noção de patriotismo.

<sup>18</sup>Proclamada em 15 de novembro de 1889, colocando fim a monarquia parlamentarista, tornando-se assim um governo republicano.

A mesma autora afirma, ainda, que, escrever e ler passou a ter outras finalidades, passou a ter diferentes conteúdos e diferentes formas, procurando superar as dificuldades que as crianças têm em aprender a escrever e ler e que “de lá pra cá, saber ler e escrever se tornou o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita” (MORTATTI, 2010, p. 02).

Considerando, segundo essa mesma autora, foi especificamente a partir do final da década de 1970, concomitante com o início do enfraquecimento do período do regime ditatorial<sup>19</sup>, coagido pelo golpe militar de 1964, quando foi intensificada a luta pela liberdade social e política do Brasil e pela democratização da educação que “[...] centrou-se na defesa do direito à escolarização para todos, da universalização do ensino e da maior participação da comunidade da gestão da escola” (MORTATTI, 2010, p. 03). A mesma autora relata que,

a partir de então, especialmente do início da década de 1980, [...] passou-se a questionar, sistemática e oficialmente, o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita, já que nessa etapa de escolarização se concentra (va) na escola pública e em relação à qual se deveriam focalizar ações públicas.

Neste sentido, Mortatti (2010) ainda enfatiza que com o propósito de buscar respostas para esses questionamentos com relação aos problemas de alfabetização em nosso país, é que foram empregadas pelo menos três construções teóricas pelos pesquisadores brasileiros, “[...] os quais podem ser denominados, sinteticamente, construtivismo, interacionismo linguístico e letramento” (MORTATTI, 2010, p. 03). Face aos objetivos de nossa pesquisa, não adentraremos nas discussões em relação ao interacionismo linguístico e ao construtivismo, pois temos foco no letramento, o qual será debatido posteriormente.

Sabe-se que com as mudanças ocorridas ao longo do tempo, ocasionaram também a mudança nas práticas e no conceito de alfabetização:

é um conceito completo que engloba além de um conjunto de comportamentos individuais, como habilidades técnicas de leitura e escrita, um conjunto de comportamentos sociais. Portanto, as habilidades técnicas só poderão ser entendidas quando relacionadas às necessidades, aos valores e às práticas sociais do grupo em que o sujeito está inserido (AMARAL, 2001, p. 76 apud POGORZELSKI; LIMA, 2010, s./p.).

Em decorrência da alfabetização, surge um novo conceito, o “‘analfabetismo funcional’ para caracterizar aquelas pessoas que, tendo se apropriado das habilidades de ‘codificação’ e ‘decodificação’, não conseguiram fazer uso da escrita em diferentes contextos sociais” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 16). Neste sentido, poderíamos considerar estas pessoas

---

<sup>19</sup> O ano de 1985 marcou o final da Ditadura Militar, quando ocorreu a eleição de Tancredo Neves para Presidente.

como semialfabetizadas? Na perspectiva desta autora, “[...] o domínio do sistema alfabético de escrita não garante que sejamos capazes de ler e produzir todos os gêneros de texto”. Assim, ficou salientado que nem todos os sujeitos que foram alfabetizados são capazes de compreender o que leram e aplicar a leitura e a escrita em diferentes situações de seu cotidiano.

Já na percepção de Skliar (2009, p. 23), “em geral, todos os que sabem ler bem estão alfabetizados, mas nem todos os que estão alfabetizados sabem ler bem. Por isso, não devemos confundir alfabetização e leitura, que são duas coisas completamente diferentes.” De acordo com este autor,

isto nos permite definir claramente o que é a alfabetização e também diferenciá-la, claramente, da leitura e da escrita. Estar alfabetizado não quer dizer saber ler e escrever. Saber ler é compreender o que se lê, e saber escrever é saber esculpir as ideias segundo as convenções da escrita; saber escrever não é simplesmente pôr no papel as coisas tal como se diz falando (SKLIAR, 2009, p. 23).

Esta afirmativa é confirmada por Soares (1985), em citação anteriormente mencionada, que afirmava que não podemos considerar a língua escrita como apenas o conceito da representação da língua oral. É absolutamente essencial mencionarmos que nem todas as pessoas que estão em processo de alfabetização ou que já foram alfabetizados, irão apropriar-se da leitura e da escrita da mesma forma, nem no mesmo período de tempo e que em alguns casos, é preciso considerarmos que algumas pessoas possuem limitações, ou peculiaridades no processo aprendizagem. Cabe aqui ressaltar que “a exclusão do aluno que não consegue apropriar-se da leitura e da escrita no período da educação fundamental, e passa a compor um grupo de sujeitos considerados incapazes e marginalizados” (PAIM, 2009, p. 14-15). Neste contexto, podemos destacar os alunos com necessidades educacionais especiais, que carecem de um olhar peculiar no processo de aprendizagem e que, na realidade, na maioria das vezes são desconsiderados pela sociedade, por serem apontados como “incapazes”. A mesma autora afirma que Paulo Freire “rompeu com a concepção utilitária do ato educativo propondo outra forma de alfabetizar” (PAIM, 2009, p. 47). A esse respeito assinala que:

sua proposta foi inovadora por possibilitar uma aprendizagem libertadora que requer uma tomada de posição frente aos problemas que vivemos. Uma aprendizagem integradora, abrangente, com forte teor ideológico, que valoriza a cultura e a oralidade dos envolvidos, promovendo a horizontalidade. Assim, no trabalho de alfabetização via conscientização é necessário acreditar nas pessoas, aceitar os seus limites e possibilidades, pois a alfabetização tem um significado mais abrangente na medida em que vai além do domínio do código escrito (PAIM, 2009, p. 47).

Resta mencionar que nas sociedades contemporâneas, com relação ao direito constitucional que o cidadão possui em relação à alfabetização escolar e o dever do Estado com relação a políticas que garantam esse direito, Mortatti (2010, p. 02) afirma que,

[...] essa relação tanto impõe a necessidade de inserção/inclusão dos não alfabetizados no mundo público da cultura escrita e nas instâncias públicas de uso da linguagem, quanto demanda a formulação de meios e modos mais eficientes e eficazes para implementar ações, visando concretizar essa inserção/inclusão, a serviço de determinadas urgências políticas, sociais e educacionais.

Considerando que a alfabetização é um processo peculiar de cada ser humano, destacamos que cada indivíduo apresentará habilidades ou dificuldades excêntricas e que nem tudo que é mediado pelo professor, será captado pelo aluno, além disso,

Alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidade para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual (TFOUNI, 1995, p. 9 apud OLIVEIRA; CASTELA, 2013, p. 282).

Convém destacar que a alfabetização é indispensável para o desenvolvimento integral do sujeito, e que os estímulos sociais não devem sobressair aos princípios pessoais que moveram ao aluno pela busca da alfabetização e do conhecimento, pois, são as motivações pessoais que impulsionam as pessoas pela busca de suas metas.

Neste sentido, faz-se necessário aprofundarmos as discussões no decorrer deste estudo, na busca pela descoberta das motivações, de propostas e ações que realmente sejam eficazes no processo de inclusão de todos os alunos, inclusive daqueles com necessidades educacionais especiais, que muitas vezes são segregados, excluídos, discriminados e julgados como “incapazes” de aprender. Destacamos ainda que é indispensável que os familiares e os professores instiguem o interesse da criança para que ela tenha o “encantamento” pelos códigos escritos e também pela leitura, mas não basta que o aluno seja alfabetizado, ele precisa desenvolver essas práticas ao longo de sua vida, conservando o mesmo entusiasmo pela descoberta de novos códigos, aprimorando sua leitura, o que irá contribuir na aprendizagem, que deve ser concebida como um processo contínuo em nossa vida.

## 2.2. A DIFÍCIL CONCEITUAÇÃO DE LETRAMENTO

*“Letramento é, sobretudo,  
um mapa do coração do homem,  
um mapa de quem você é,  
e de tudo que você pode ser.”*

(Trecho do poema escrito por Kate M. Chong, citado por Soares (2010, p. 41)).

Atualmente o termo letramento está inserido na maioria das discussões dos linguistas e pedagogos de todo país, porém, acreditamos que as demais pessoas ao mencionarem essa expressão pela primeira vez, assim como nós, sentiram certa “curiosidade”. De acordo com Tfouni, Monte-Serrat e Martha (2013), o letramento surgiu da necessidade, principalmente entre os linguistas que tomaram consciência de que existia algo além da alfabetização, muito mais ampla e que poderia ser considerada até determinante desta.

Desta forma, Soares (2010, p. 15) afirma que “Letramento é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80, [...] que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas”. Porém, este conceito e suas práticas já eram discutidos anteriormente a este período, só que com menor ênfase no contexto educacional brasileiro. A mesma autora afirma que a palavra letramento tornou-se mais frequente a partir de 1988, quando Leda Verdiani Tfouni, já na introdução de seu livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, distingue alfabetização e letramento, fazendo com que a palavra letramento ganhasse estatuto de termo técnico no vocabulário da área da Educação e das Ciências Linguísticas. Conforme Tfouni, Monte-Serrat e Martha (2013, p. 24) “[...] letramento é, para nós, um processo, cuja natureza é socioestórica”. Os mesmos autores afirmam que alguns autores, como, por exemplo, Magda Soares, ““embarcaram na moda do letramento”, filiam-se a esse discurso que, a nosso ver, é discriminatório porque coloca em posição de inferioridade aqueles que não sabem ler nem escrever” (TFOUNI; MONTE-SERRAT; MARTHA, 2013, p. 27). Se relacionarmos as afirmações dos autores com as reflexões à respeito dos processos de exclusão, percebemos que os excluídos são principalmente os sujeitos que não enquadram-se nos “padrões” estipulados. Inserem-se neste contexto as pessoas de classes econômicas menos favorecidas e também as pessoas com deficiência. Porém, não podemos esquecer de mencionar outros grupos que sofrem discriminação: as pessoas de diferentes gêneros sexuais, diferentes raças e religiões, entre outros.

Como salientou Soares (2010, p. 32), “a palavra letramento não está dicionarizada, porque foi introduzida muito recentemente na Língua Portuguesa, tanto que quase podemos datar com precisão sua entrada na nossa língua [...]”. A autora refere-se à primeira vez que a palavra letramento apareceu escrita em um livro no Brasil, fato que ocorreu no ano de 1986, no livro: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, e que podemos dizer que foi o marco inicial da expressão *letramento* na língua portuguesa

brasileira, apesar deste termo já estar sendo discutido anteriormente a esta publicação. Soares (2010, p. 18. Grifos do original), afirma que “dispúnhamos, talvez, de uma palavra mais ‘vernácula’: **alfabetismo**, que o *Aurélio* [...] registra, atribuindo a essa palavra, entre outras acepções, a de ‘estado ou qualidade de alfabetizado’”.

Quando se aborda o sentido da palavra letramento (SOARES, 2010, p. 18. Grifos do original),

[...] palavra que criamos traduzindo ‘ao pé da letra’ o inglês *literacy*: **letra-**, do latim *littera*, e o sufixo – **mento**, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em *ferimento*, resultado da ação de *ferir*). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

No entanto, precisamos estar cientes que essas duas palavras, *alfabetismo* e *letramento* apesar de utilizadas como sinônimos em alguns textos, na realidade, possuem conceitos e práticas distintas uma da outra e que iremos discutir no decorrer deste capítulo.

Desta maneira, iniciaremos com a discussão trazendo para o debate a palavra analfabetismo, que é o oposto de alfabetismo ou letramento, que nos é bastante familiar. Segundo Soares (2010, p. 45), “[...] usamos essa palavra há séculos, ela já está presente em textos do tempo em que éramos Colônia de Portugal”. Desse modo, Soares (2010, p. 30) já enfatiza que “Analfabetismo: estado ou condição de analfabeto”, o que nos remete a investigarmos o significado de analfabeto, que para o citado autor “[...] é aquele que é privado do alfabeto, a que falta o alfabeto, ou seja, aquele que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever” (SOARES, 2010, p.30). Sendo assim, o indivíduo que não possui essas faculdades é chamado de analfabeto.

Resta mencionar que a este respeito, Soares (2010, p. 30. Grifos do original) assinala que na palavra analfabetismo “[...] aparece ainda o sufixo – **ismo**: a palavra significa um modo como analfabeto, ou seja: analfabetismo é um estado, uma condição, o modo de proceder daquele que é analfabeto”. Considerando que a palavra analfabetismo já faz parte de nosso vocabulário há muito tempo, conforme já foi citado, não iremos fazer uma discussão mais ampla sobre esse assunto, daremos maior enfoque para o contexto do letramento.

É interessante salientar que o domínio da língua oral e escrita que é imposta pelo âmbito escolar, na maioria das vezes desconsidera as experiências e as linguagens utilizadas por alguns grupos de pessoas, aqueles que “não se enquadram” nos requisitos estipulados pelas escolas, como por exemplo, integrantes de tribos indígenas, quilombolas, integrantes de classes menos favorecidas (que vivem uma realidade diferente da estereotipada pelas classes dominantes) e até mesmo das pessoas surdas, que possuem uma língua visual (Libras) para

comunicação, entre outros grupos inferiorizados com relação à utilização de diferentes linguagens, e precisam adaptar-se ao contexto linguístico proposto pelas instituições de ensino. Além dessa adaptação, essas pessoas muitas vezes ainda sofrem com o preconceito, e ao não conseguirem corresponder aos resultados esperados pela escola, somam-se aos resultados numéricos das pessoas que evadiram das instituições de ensino e a dos analfabetos do país.

Resta mencionar, de acordo com Soares (2010), que foi ocorrendo a superação do analfabetismo<sup>20</sup> ao longo do tempo (apesar de ainda possuir um elevado percentual de analfabetos no país), isso ocorreu devido ao aumento do número de pessoas que aprenderam a ler e a escrever, ao mesmo tempo, a própria sociedade foi se tornando cada vez mais focada na escrita. Não concordamos com o fato que ocorreu a “superação do analfabetismo”, pois ainda existe um longo caminho para atingirmos esse patamar, poderíamos considerar apenas como uma superação parcial do analfabetismo no Brasil. É certo que para superarmos o analfabetismo ainda é preciso muitos avanços na educação e, neste particular, Soares (2010) afirma que para que isso ocorra, não basta apenas ler e escrever, era preciso incorporar essas práticas, principalmente, comprometerem-se com práticas sociais que estavam relacionadas à escrita. Os indivíduos deveriam ler livros, revistas, jornais, precisariam saber escrever uma carta, um ofício, saber preencher formulários, entre outras práticas sociais que necessitam a incorporação da prática da leitura e da escrita. Resta mencionar que os sujeitos que não obtiveram essa aquisição de habilidades de escrita e de leitura estavam de certa forma excluídos desse ambiente das pessoas letradas. Nesta lógica, Tfouni e Monte-Serrat (2013, p. 170) afirmam que,

precisamos nos dar conta do fato de que a língua tem uma eficácia social, é objeto que opera no funcionamento ideológico, traz um efeito que não é, de modo algum, neutro como se pretende, pois acaba, como veremos, servindo de instrumento de exclusão dos menos letrados.

É evidente que não apenas a língua, mas o próprio fundamento do letramento está diretamente imbricado às práticas sociais, não apenas quando enfatizamos o sujeito como ser individual, que é constituído pelo conjunto de suas habilidades, características, receios, expectativas, credos e crenças, potencialidades e principalmente de suas vivências, mas

---

<sup>20</sup>Segundo artigo da Revista Veja, de 29 de janeiro de 2014, a Unesco, a partir de dados coletados entre 2005 e 2011, apontou que no Brasil existe cerca de 14 milhões de analfabetos. Dados disponíveis em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/unesco-38-dos-analfabetos-latino-americanos-sao-brasileiros>. Acesso em: 11 de abr. 2016.

também, por um sujeito que precisa capacitar-se para atuar no mercado de trabalho e para a vida em sociedade. Partindo dessa conjuntura, Soares (2010, p. 46) afirma que:

esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer. Aflorando o novo fenômeno, foi preciso dar um nome a ele: quando uma nova palavra surge na língua, é que um novo fenômeno surgiu e teve de ser nomeado. Por isso, e para nomear esse fenômeno, surgiu a palavra letramento.

Neste sentido, as práticas de letramento exigem uma vasta área de conhecimentos, relacionados a capacidades, valores, habilidades, diferentes usos e principalmente relacionado as suas funções sociais. “[...] o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição” (SOARES, 2010, p. 66). Convém destacar que além da dificuldade em conceituar, o letramento ainda possui duas dimensões principais, a dimensão individual<sup>21</sup>, quando é vista como uma faculdade pessoal e a dimensão social, que é analisada como um fenômeno cultural, concomitante a atividades sociais que abrangem a língua escrita e das demandas sociais que utilizam a língua escrita (SOARES, 2010). Neste estudo, daremos ênfase à dimensão social<sup>22</sup>, pois compreendemos que,

[...] ele [o letramento] não é atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades individuais se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais (SOARES, 2010, p. 72).

Quando abordamos o fenômeno letramento, identificamos sua complexidade e verificamos que seu contexto vai muito além de aprender a ler e escrever, está diretamente relacionada com as habilidades de ler e escrever, as intenções da língua escrita, seus usos e funções no âmbito social. Partindo dessa afirmativa, para Schelp (2009, p. 3041-3042), o letramento “[...] não pode ser visto apenas como um conjunto de habilidades individuais, mas sim como um conjunto de práticas ligadas à leitura e à escrita em que os sujeitos se envolvem no contexto social.” Ainda afirma que “o letramento compreende tanto a apropriação das

---

<sup>21</sup>De acordo com Soares (2010, p. 71) “[...] essas definições determinam quais habilidades de leitura e de escrita caracterizam uma pessoa letrada (ler e escrever com compreensão), e a que tipo de material escrito essas habilidades devem ser aplicadas (uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana)”.

<sup>22</sup>“Aqueles que priorizam, no fenômeno letramento, a sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2010, p. 72).

técnicas para a alfabetização quanto esse aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e escrita [...]” (SCHELP, 2009, p. 3042).

Além do mais, “sabe-se que o letramento vai além do codificar e decodificar símbolos do nosso alfabeto (a prática de codificar e decodificar diz respeito à alfabetização *stricto sensu*), pois, apesar de utilizá-los em práticas sociais, ele, basicamente, tem a ver com a interpretação que o sujeito faz do mundo” (ALMEIDA, 2010, p. 10). Neste sentido, Tfouni, Monte-Serrat e Martha (2013, p. 28) afirmam que,

[...] a questão não se resume mais ao domínio de técnicas, habilidades, nem capacidades de uso da leitura e escrita; ela é muito mais ampla, pois nos lança o desafio de termos de descrever em que consiste o letramento dentro de uma concepção de práticas sociais que se interpenetram e se influenciam, sejam essas práticas orais ou escritas, circulem elas dentro ou fora da escola. É preciso considerar, ainda, o papel da memória (histórica e particular) além da história da constituição dos sentidos na escrita e na oralidade.

Pelas observações de Martins (2003) apud Lebedeff (2007) o letramento é cultural, sendo assim, as crianças quando vão para a escola já possuem um nível de letramento obtido casualmente em seu cotidiano diário, através da sua interação com diferentes sujeitos. Os estímulos de leitura e também da escrita iniciam nos primeiros anos da criança, praticamente quando ela começa a falar e interagir com as pessoas, ao despertar o interesse em assistir desenhos animados, ao introduzir a interação com os livros e atividades que estão diretamente ligadas à leitura e, principalmente, quando ela começa a relacionar as imagens de diferentes objetos com sua utilização e significado, sendo que a idade exata pode variar de uma criança para a outra. Isto, segundo Martins (2003) apud Lebedeff (2007, p. 01) demonstra que,

[...] ‘letrar’ significa inserir a criança no mundo letrado, trabalhando com os diferentes usos de escrita na sociedade. Essa inserção começa muito antes da alfabetização propriamente dita, quando a criança começa interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social: os pais leem para ela, a mãe faz anotações, os rótulos indicam os produtos, reconhecidos nas prateleiras dos supermercados e na cozinha da casa.

O que sugere Lebedeff (2007, p. 05) é que “trabalhar com atividades de letramento impõe, necessariamente, que a leitura e a escrita sejam relevantes à vida, que tenham significado, que tenham função social”. Baseado na percepção destes autores sobre o assunto, percebemos suas importantes contribuições para os sujeitos no convívio em sociedade, seu auxílio para a vida e as atividades sociais que são diariamente exercidas pelas pessoas, porém, as práticas do letramento devem ser muito mais amplas, emancipando os sujeitos para que eles desenvolvam-se integralmente como seres humanos e consigam interagir e relacionarem-se com as demais pessoas. Além disso, irá auxiliar para que possam desenvolver desde uma

atividade mais simples, como ir a um supermercado, identificando os produtos dos quais necessita, até uma atividade mais complexa, como por exemplo, escrever um livro. O letramento está presente em uma simples receita de bolo; nas notícias dos jornais, revistas, na televisão; segundo Soares (2010, p. 44), “[...] letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”.

Segundo estudos desenvolvidos por Kirsch e Jungeblut (1990, p. 1-8) apud Soares (2010, p. 74) o:

[...] letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades de leitura e escrita, mas, muito mais que isso, é o uso dessas habilidades para atender exigências sociais. Acreditando no poder do letramento para conduzir ao progresso social e individual, [...] definem-no como ‘o uso de informação impressa e manuscrita para funcionar na sociedade, para atingir seus próprios objetivos e desenvolver seus conhecimentos e potencialidades’.

Por outro lado, Soares (2010) afirma que está documentado nos estudos históricos etnográficos e antropológicos, que ocorreram mudanças no entendimento sobre o conceito de letramento ao longo do tempo, onde ficaram evidenciados diferentes usos, em diferentes grupos sociais, dependendo de seus valores, práticas culturais e crenças.

Estudiosos como Scribner (1984, p. 08) apud Soares (2010, p. 79), consideram que, “em certo momento, a habilidade de escrever o nome era a comprovação de letramento [...]”. Neste sentido, é importante refletirmos sobre esse conceito e as práticas que dele se desdobram, ressaltando que ele não apresenta-se como algo estático, muito menos universal, pois, dependendo do grupo social em que é discutido, apresentará diferentes usos e abordagens. Partindo dessa afirmativa, “é impossível formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político” (SOARES, 2010, p. 78).

Baseado nessas discussões fica claro que a conceituação de letramento é ampla, além disso, esse conceito vai variar de acordo com as condições sociais e as necessidades específicas para cada momento histórico e nos distintos períodos de evolução da humanidade, bem como nos diferenciados estilos de vida e as atividades exercidas pelos mais variados tipos de pessoas é que irão definir as diversas utilizações do letramento. Além do mais, as “[...] diferentes sociedades e grupos sociais têm variadas formas de letramentos, tendo a escrita tantos efeitos qualitativos sobre os sujeitos quanto são as possibilidades e funções que aquela assume para estes em contextos sociais específicos” (VÓVIO; KLEIMAN, 2013, p. 03). É neste sentido que,

as pessoas interagem em distintos mundos letrados, instanciados pelos instrumentos culturais de que dispõem, e os que têm acesso, e mediados por relações

interpessoais; suas possibilidades de ação e de tomar parte em práticas culturais, bem como capacidades e repertórios construídos, portanto, variam (VÓVIO; KLEIMAN, 2013, p. 4).

Resta mencionar que “[...] o conceito de letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais até as práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas” (SOARES, 2010, p. 80-81). De acordo com a mesma autora, “nas sociedades contemporâneas, a instância responsável por promover o letramento é o sistema escolar [...]” (SOARES, 2010, p. 83). Segundo, ainda as afirmações da autora, esse letramento pode ser considerado como produto e objetivo da escolarização, considerando que é nas escolas onde a sociedade confia a responsabilidade de capacitar as pessoas: com conhecimentos, atitudes, valores e habilidades que são consideradas indispensáveis à formação de todos os cidadãos.

Essa estreita relação entre letramento e escolarização *controla* mais do que *expande* o conceito de letramento, e seus efeitos sobre a avaliação e mediação do letramento são significativos, embora não sejam os mesmos em países desenvolvidos e em desenvolvimento (SOARES, 2010, p. 85. Grifos do original).

Neste nexos, as escolas em seus diferentes cenários e através de sua organização político-pedagógica é que irão definir os padrões de leitura e de escrita desejados pela instituição, direcionando a forma como conduzirão o letramento escolar, que deverá seguir os requisitos contidos na proposta pedagógica da escola e que jamais será homogênea entre as diferentes instituições de ensino. Além disso, cada indivíduo possui peculiaridades, que muitas vezes são desconsideradas no processo de letramento, o que poderá refletir como um grande problema, tanto para a escola, como para o aluno que, de certa forma, sente dificuldade em aplicar as práticas de leitura e de escrita em suas atividades cotidianas.

Convém destacar com relação ao letramento, os apontamentos de Skliar (2009, p. 07), ao afirmar que,

talvez não haja alguma coisa que possa ser chamada de letramento e sim, letramentos, no plural, quer dizer, experiências vividas e pensadas – às vezes parecidas, às vezes semelhantes, outras vezes opostas, e outras radicalmente diferentes, duais e antagônicas – de se relacionar com um código o que é instável, fugitivo, enigmático, pois ele se encontra no coração de uma(s) cultura(s) que é (são) também instável (veis), fugitiva(s) e enigmática(s).

Segundo esse mesmo autor, nós falamos de letramento, porém, omitimos a experiência vivida do outro com a sua aquisição de letramento. Além disso, o que ocorre muitas vezes, é que o letramento é contemplado a partir de uma cultura, de um sujeito, de uma sociedade. Evidenciamos, porém, que esses diferentes modelos de abordagem não podem

transformarem-se em fatores causadores de exclusão. Neste sentido, destacamos que infelizmente as instituições de ensino não estão “abertas” para novas propostas, mesmo as mais inovadoras, o que percebemos é que não existe a pretensão de alterar os modelos já postos. Como exemplo disto, podemos citar os sujeitos surdos, que já são conhecidos por serem essencialmente visuais, mas mesmo assim, o letramento visual é pouco utilizado no processo de aprendizagem desses indivíduos<sup>23</sup>. Convém destacar que o letramento e suas práticas devem ser extensivos e exteriores ao âmbito escolar. Referindo-se a este contexto, Skliar (2009, p. 8) afirma que,

letramentos é descentralizar o poder da escola e da escolarização do letramento. É não cair na armadilha da didática e da dinâmica tradicional da pedagogia e sucumbir ao próprio poder do sujeito que lê e escreve, e que está sendo escrito e lido.

Embora seja ainda na escola, o local onde são disseminadas as principais práticas de letramento, aqueles sujeitos que por algum motivo não tiveram o acesso à educação, e foram excluídos das práticas de letramento efetuadas nestas instituições, podem ter acesso ao letramento através de sua interação com o meio social, pois, os fundamentos do letramento estão presentes em diversas atividades do nosso cotidiano, presentes desde nosso nascimento e desenvolvendo-se ao longo de nossas vidas. Resta mencionar sobre letramento a perspectiva de Mendonça (2007, p. 46-47), afirmando que:

um dos princípios que norteiam a perspectiva do letramento é que a aquisição da escrita não se dá desvinculada das práticas sociais em que se inscreve: ninguém lê ou escreve no vazio, sem propósitos comunicativos, sem interlocutores, descolado de uma situação de interação; as pessoas escrevem, leem e/ou interagem por meio da escrita, guiadas por propósitos interacionais, desejando alcançar algum objetivo, inserida em situações de comunicação. Cabe lembrar ainda que esse processo é atravessado por valores e crenças dos mais diversos tipos.

Finalmente podemos concluir que não existe um consenso com relação ao conceito de letramento e que as formas de análise são variadas e não apresentam homogeneidade. Este fato deve-se principalmente porque ele está diretamente ligado aos inúmeros contextos sociais, culturas e até mesmo diferentes períodos históricos, possuindo múltiplos usos, abordagens e práticas de letramento. Todos estes, e outros fatos que tornam tão difícil a conceituação de letramento. Convém destacar que mais importante que conceituarmos o letramento, é aplicarmos suas práticas no cotidiano dos sujeitos, pois, é indispensável que saibamos fazer o uso correto da leitura e da escrita em nossas atividades diárias.

---

<sup>23</sup> A esse respeito, faremos uma ampla discussão posteriormente.

### 2.3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DIFERENTES CONCEPÇÕES EM UMA MESMA CONJUNTURA

Quando levantamos os temas da alfabetização e do letramento, constatamos que alguns autores trabalham com a perspectiva que eles possuem definições e práticas parecidas, e que até se fundem em um mesmo contexto, numa relação de interdependência; já para outros, é inquestionável que se complementam, mas possuem diferentes concepções. No entender de Tfouni (1992, p.12) apud Tfouni e Monte-Serrat (2013, p. 172) o letramento é definido como,

‘processo de aquisição de um sistema escrito por uma sociedade’ e esse processo comporta perdas e ganhos, influencia os indivíduos de modo desigual. [...] a maneira como as pessoas aprendem e usam o letramento (práticas letradas) não se confunde com a codificação e decodificação da língua escrita (alfabetização), e rejeita a tese da grande divisa<sup>24</sup>.

Na concepção de Soares (2004, p. 97), “[...] o fato de o conceito de letramento ter sua origem em uma ampliação do conceito de alfabetização, esses dois processos têm sido frequentemente confundidos e até mesmo fundidos”. A mesma autora ainda afirma que:

há sim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser *alfabetizado*, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser *letrado* (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate*<sup>25</sup> em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e escrever – que se torna *alfabetizada* – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se as práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna *letrada* – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é *analfabeta* – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é *alfabetizada*, mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (SOARES, 2010, p. 36. Grifos do original).

Segundo, ainda as afirmações da mesma autora, há o pressuposto de que a pessoa ao tornar-se letrada também fica diferente cognitivamente, passando a pensar divergente de uma pessoa iletrada ou analfabeta. Ainda neste particular, ela afirma que “socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter outra condição social e cultural [...]” (SOARES, 2010, p. 37), e continua afirmando que, não quer dizer que irá mudar sua classe social ou cultural, mas sim, que irá mudar seu jeito de viver em sociedade, sua inclusão na cultura, seu lugar social e até mesmo sua forma

<sup>24</sup> “Essa teoria propõe que existiria um abismo intransponível entre práticas escritas e orais em uma sociedade específica, num dado momento histórico” (TFOUNI; MONTE-SERRAT, 2013, p. 172)

<sup>25</sup> “Educado; especificamente, que tem a habilidade de ler e escrever”, com relação a pessoa que “[...] não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita” (SOARES, 2010, p. 36).

de falar não serão iguais a de uma pessoa analfabeta ou iletrada.<sup>26</sup> Com isso, “[...] sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente” (SOARES, 2010, p 37).

De acordo com as afirmações de Soares (2004, p. 97), com relação à alfabetização e ao letramento,

[...] é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos.

Referindo-se ao letramento, destacamos que a necessidade da utilização deste termo pode estar relacionada ao fato de que:

a partir da década de 1980, o ensino da leitura e da escrita centrado no desenvolvimento das referidas habilidades, desenvolvido com o apoio de material pedagógico que priorizava a memorização de sílabas e/ou palavras e/ou frases soltas, passou a ser amplamente criticado (ALBUQUERQUE, 2007, p. 15).

Se relacionarmos o fato citado com as primeiras referências ao termo letramento nos discursos de especialistas nesta área, percebemos que os ambos ocorreram por volta da década de 1980, convergindo a este período de crítica ao modelo de alfabetização até então utilizado, que priorizava a memorização. Desta forma, mesmo que implícito em algumas leituras, o letramento passa a ser amplamente discutido, evidenciando um período em que o processo de alfabetização busca ir além de aprender a ler e escrever, sendo necessário que os sujeitos compreendam o que leem e não apenas reproduzam o que está escrito. Reiterando essas afirmativas, “o discurso da importância de se considerar os usos e funções da língua escrita com base no desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita na escola foi bastante difundido a partir da década de oitenta” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 16).

É evidente que o letramento e a alfabetização são processos distintos,

por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p. 97).

---

<sup>26</sup>Segundo Soares (2010, p. 32), “[...] uma pessoa que não tem conhecimentos literários, que não é erudita; analfabeta, ou quase analfabeta”.

Destacamos ainda que, “mais amplo que o conceito restrito de alfabetização, a noção de letramento inclui não só o domínio das convenções da escrita, mas também o impacto social que dele advém” (MENDONÇA, 2007, p. 46). De acordo com a mesma autora,

é preciso, portanto, atentar para o fato de que o conceito de letramento, como prática social de uso da escrita, não é algo criado pelos meios científicos sem relação com o mundo que nos rodeia. Menos ainda se trata de um método de alfabetização, como equivocadamente alguns professores passaram a compreendê-lo (MENDONÇA, 2007, p. 46).

É absolutamente essencial enfatizarmos que para Soares (2010, p. 24. Grifos do original) “[...] um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado** (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a *letramento*)”. A referida autora julga que,

assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se *dita* cartas [...] esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2010, p. 24. Grifos do original).

Por motivos semelhantes, Pogorzelski e Lima (2010, s./p.) afirmam que “[...] alfabetizar não pode se dissociar do Letramento, pois um complementa o outro na busca pelo crescimento intelectual do educando como suas possíveis práticas sociais [...]”, sendo assim, os indivíduos poderão lutar contra as injustiças que existem na sociedade capitalista.

Neste sentido, Soares (2010, p. 47. Grifos do original) defende o ponto de vista que alfabetização e letramento são “[...] duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita [...]”. Partindo dessa afirmativa, faz-se necessário que o processo de alfabetização esteja diretamente interligado às práticas de leitura e de escrita da sociedade em que o indivíduo está inserido, pois, não basta apenas saber ler e escrever, é preciso compreender o que ele está lendo, saber fazer relações entre as leituras e seu contexto social, é preciso utilizar a escrita e a leitura nas atividades exercidas em seu cotidiano.

Inserem-se nestas, as afirmativas de que alfabetizar letrando é “[...] oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético” (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 98). Para as mesmas autoras, alfabetizar letrando é:

[...] levar os alunos a apropriarem-se do sistema alfabético ao mesmo tempo em que desenvolvem a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita de forma competente e

autônoma, tendo como referência práticas autênticas de uso dos diversos tipos de material escrito presentes na sociedade (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 95-96).

Convém mencionar que as escolas, apesar de serem as maiores disseminadoras de práticas de leitura e escrita, algumas vezes, deixam a desejar na qualidade de suas produções, por não apresentarem um conteúdo condizente com a realidade vivida pelos alunos que a frequentam. Nestas circunstâncias, as mesmas autoras afirmam que,

propiciar aos aprendizes a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos não é meramente trazer para a sala de aula exemplares de textos que circulam na sociedade. Ao se ler ou escrever um texto, tem-se a intenção de atender a determinada finalidade. É isso que faz com que a situação de leitura e escrita seja real e significativa. Portanto, ao se ler ou escrever um texto em sala de aula, deve-se objetivar uma finalidade clara e explícita para os envolvidos na situação de leitura ou produção (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 97).

Na sociedade em que vivemos atualmente é indispensável que além de alfabetizados, sejamos letrados e que as práticas de letramento sejam significativas. Além disso, que elas tenham uma intencionalidade e que possamos utilizá-las em nossas atividades cotidianas. Porém, sabe-se que apesar de algumas pessoas não serem alfabetizadas, elas podem ser letradas, evidente que em graus diferentes daqueles sujeitos que são alfabetizados e vivenciam as práticas de letramento em graus mais avançados. Nesta lógica, destacamos como exemplo, aquelas pessoas que antigamente não tiveram acesso à educação formal<sup>27</sup> e tornaram-se “contadoras de histórias”, assim como nossos avós, que em sua maioria não concluíram nem o ensino fundamental, ou os que nem frequentaram a escola, mas que mesmo assim possuem “grande sabedoria” ao nos relatarem histórias verídicas e/ou fictícias, que “prendem” nossa atenção pela riqueza de detalhes, tendo como base apenas suas vivências e sua limitada proximidade com as práticas de letramento. Em decorrência desta situação, concordamos com as afirmações de Tfouni e Monte-Serrat (2013, p. 176) ao enfatizarem que, “compreender o letramento como prática social (TFOUNI, 1992) é enxergá-lo como um processo sócio-histórico que estuda, num mesmo conjunto, tanto aqueles que são alfabetizados com variados graus de domínio da escrita, quanto os não-alfabetizados”.

Desta forma, vamos afirmar, mesmo que de forma precipitada, que o letramento é independente da educação formal, ele pode sim, adquirir um grau mais elevado a partir da alfabetização e da educação formal, mas não podemos considerar uma pessoa analfabeta como iletrada, pois as práticas de letramento apresentam-se em ambientes exteriores à escola. Além disso, são a partir de nossas interações com as outras pessoas e com as atividades

---

<sup>27</sup>É aquela educação praticada nas escolas.

cotidianas que exercemos que nos proporcionam o envolvimento com diferentes níveis de letramento. Acrescentamos ainda, que diferentes grupos sociais irão proporcionar diferentes práticas de letramento. Considerando os surdos, neste enquadramento de diferentes práticas de letramento, como será que essas práticas são efetivadas, já que os mesmos não utilizam-se da língua verbal? Nossa indagação agora é por tentar compreender como os surdos são letrados.

*Parte 3:*  
*Aprendizagem do sujeito*  
*surdo*

### 3. A APRENDIZAGEM DO SURDO

#### 3.1. O SURDO E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO

*Que nada nos defina.  
Que nada nos sujeite.  
Que a liberdade seja  
nossa própria  
substância.*

*(Simone de Beauvoir)*

Considerando que cada ser humano é constituído por diferentes formas físicas e psicológicas, únicas de cada ser, é claro que o processo de aprendizado também não acontece de forma homogênea entre todos os indivíduos. Além disso, diferentes contextos culturais, sociais e econômicos tornam-se fatores determinantes no processo de aprendizado, pois interferem diretamente nas vivências, experiências e condições de vida dos sujeitos.

Em decorrência da atual conjuntura do país, quando discutimos o tema “inclusão” de pessoas com deficiência em ambientes que eles eram segregados até pouco tempo atrás, percebemos que ocorreu grande avanço político e cultural, e que isso trouxe muitos benefícios para esse grupo de pessoas. Porém, quando nos deparamos com o contexto educacional voltado a este mesmo grupo, percebemos que ainda existe um grande caminho a ser trilhado na busca por uma educação que garanta equidade de direitos, iguais condições de acesso e permanência nas escolas, além de práticas pedagógicas condizentes com a realidade do aluno e que melhor se adaptem às suas necessidades educativas.

É incontestável que existem diferentes necessidades educacionais especiais em decorrência das diferentes deficiências apresentadas pelos indivíduos. Como recorte analítico para esse trabalho, como já mencionamos anteriormente, elencamos as apresentadas pelos alunos surdos, sua cultura surda<sup>28</sup>, seu cenário educacional e as particularidades existentes em seu processo de aprendizagem.

---

<sup>28</sup>Termo utilizado por Perlin e Strobel (2006, s./p.), que afirmam ser “os resultados das interações dos surdos com o meio em que vivem, os jeitos de interpretar o mundo, de viver nele se constitui no complexo campo de produções culturais dos surdos com uma série de produções culturais”. (ex. identidades, políticas, artes, língua de sinais, leis, etc.)

Antes de mais nada, há uma questão de posicionamento político e pedagógico que precisa ser explicitada neste trabalho: o surdo não é entendido através de uma visão clínica<sup>29</sup> mas sim, considerado por,

[...] pertencer a uma minoria linguística e cultural que possui uma língua cuja recepção e produção são diferentes da língua oral. Ser surdo significa depender da língua de sinais para se comunicar e para ter acesso ao conhecimento (LEBEDEFF, 2005, p. 59).

Conforme mencionamos, neste estudo, o surdo não é concebido como uma pessoa com deficiência, mas sim, como um sujeito que apresenta uma cultura diferente, que apropria-se do aspecto visual como principal mecanismo para a aprendizagem, com uma língua materna, que é Libras, enfim, que não enquadra-se na maioria linguística e culturalmente dominante, que é a cultura ouvinte.

Primeiramente destacamos que,

o povo surdo<sup>30</sup> tem a cultura surda, que é representada pelo seu mundo visual. No entanto, a sociedade em geral não a conhece e por isso nada deve ser dito sobre ela. Para representação social precisamos nos submeter à cultura do colonizador, neste caso a cultura ouvinte, na forma de como ela é. Segundo a sociedade colonizadora, nascemos num mundo que já existia antes de deparar com a existência de povo surdo, e deste modo, devemos nos adaptar a este mundo e aprender com ele. Esse mundo colonizador sobreviverá com a nossa estadia, sendo só permitido ao povo surdo o esforço na tentativa de se igualar aos colonizadores, isto é, aos sujeitos ouvintes, procurando agradar a sociedade usando as identidades mascaradas (STROBEL, 2007, p. 30-31).

Partindo desta afirmativa, constatamos o quão dominante é a cultura ouvinte, como se fosse algo incontestável, imutável e que todos precisam adaptar-se a esta realidade posta. Este comportamento é evidenciado em nossa sociedade, em diferentes áreas, mas é principalmente na educação que o reflexo desta postura causa os maiores danos, por tratar-se do principal formador dos sujeitos, pois é na escola que todos buscam a construção de seu conhecimento.

É inegável que a educação sempre esteve organizada para privilegiar os alunos ouvintes. Desta forma, para compreendermos o momento atual do processo de aprendizagem dos surdos, precisamos fazer uma breve contextualização histórica sobre o árduo percurso

---

<sup>29</sup>“Nesta visão a escola de surdos só se preocupa com as atividades da área de saúde, veem os sujeitos surdos como pacientes [...] que necessitam serem tratados a todo custo [...]. Nesta visão clínica geralmente categorizam os sujeitos surdos através de graus de surdez e não pelas suas identidades culturais”. (PERLIN; STROBEL, 2006, s./p.).

<sup>30</sup>Termo utilizado por alguns autores, como Perlin e Strobel (2006), para definir um conjunto de pessoas surdas, que podem não estar num mesmo local, mas que encontram-se ligados devido a suas origens: com história, cultura, tradições, costumes e interesses semelhantes.

vivido por este grupo de pessoas que, de acordo com as afirmações de Perlin e Strobel (2006, s./p.), antes de surgirem discussões político-pedagógicas sobre seus processos educativos,

eram rejeitados pela sociedade e posteriormente eram isolados nos asilos para que pudessem ser protegidos, pois não se acreditava que pudessem ter uma educação em função de sua ‘anormalidade’, ou seja aquela conduta marcada pela intolerância obscura na visão negativa sobre os surdos, viam-nos como ‘anormais’ ou ‘doentes’.

Como salientaram as autoras, os surdos foram vítimas de exclusão e até de reclusão, não apenas por parte da sociedade, mas até mesmo em âmbito familiar, onde deveriam sentirem-se acolhidos e protegidos. Apesar de atualmente as reflexões sobre a forma com que os surdos eram tratados nos cause indignação, por referirem-se a ações preconceituosas e discriminatórias, sabemos que culturalmente, naquele período, os surdos eram apontados como “anormais”, incapazes de conviverem e comunicarem-se com as outras pessoas, por serem diferentes dos padrões de “normalidade” vigentes.

Embora tenha ocorrido uma mudança no comportamento das pessoas no que tange às necessidades educacionais dos surdos, segundo Perlin e Strobel (2006), apesar dos avanços na visão clínica sobre os surdos, as escolas dos surdos tinham como principal função a de reabilitação de fala e ofereciam treinamento auditivo, pois, a sua preocupação não era a de educá-los, mas sim, a de “curar” os surdos, que eram vistos como “deficientes”.

Neste sentido, ao retrocedermos nossa discussão ao longo do tempo, percebemos o quanto deve ter sido difícil e até mesmo sacrificante para o povo surdo as suas vivências e a lutas para garantir vida digna, além do enorme esforço exercido pelos surdos para adequarem-se a um modelo educacional que tinha como principal objetivo oferecer diferentes métodos para proporcionar a “cura” para sua “audição deficiente” ou “danificada”, forçando-os ao oralismo<sup>31</sup>. Sabemos que o oralismo foi e continua sendo o principal modelo educacional estabelecido na maior parte das escolas. Dessa forma, os surdos precisaram “adaptarem-se” ao que lhes foi imposto, um padrão de aprendizagem que não condiz com suas particularidades, pois baseia-se essencialmente na língua oral e nas práticas que utilizam-se dos sons da fala, algo que para o surdo não é viável. Embora grande parte das instituições que atendem surdos ainda estarem adeptas a estas referências, há algumas exceções, em que o bilinguismo foi conciliado, mas que ainda é restrito a alguns locais, em outros estabelecimentos de ensino, é oferecido intérprete de Libras, para auxiliar o aluno na tradução da língua oral, ministrada

---

<sup>31</sup> “[...] é um dos recursos que usa o treinamento da fala, leitura labial, e outros, este recurso é usado dentro das metodologias orais [...]” (PERLIN; STROBEL, 2006, s./p.).

pelos professores ouvintes nas aulas. Estes fatos deixam visível a supremacia do oralismo na educação nacional.

Convém destacar ainda sobre o oralismo, um fato impactante no processo educacional dos surdos, que foi o Congresso Internacional de Professores Surdos em Milão, na Itália, realizado de 6 a 11 de setembro de 1880. Sobre o Congresso, Perlin e Strobel (2006, s./p.) afirmam que:

nenhum outro evento na história de surdos teve um impacto maior na educação de povos surdos<sup>32</sup> como este que provocou uma turbulência séria na educação que arrasou por mais de cem anos nos quais os sujeitos surdos ficaram subjugados as práticas ouvintistas<sup>33</sup>, tendo que abandonar sua cultura, a sua identidade surda e se submeterem a uma ‘etnocêntrica ouvintista’<sup>34</sup>, tendo que imitá-los.

Conseqüentemente, de acordo com as mesmas autoras, neste congresso foram avaliados e discutidos os três métodos aplicados na educação dos surdos: língua de sinais, mista (oral e língua de sinais) e a oralista. Assim, após a votação, ficou oficialmente proibida a Língua de Sinais, tornando-se único o método oral para a educação dos surdos, com a alegação que o método de sinais anulava a capacidade de fala desses sujeitos.

Não há dúvidas que as decisões tomadas no Congresso de Milão foram maléficas para os surdos, e que a privação do direito de serem educados em sua língua materna deixou reflexos negativos que perduraram por um longo período de tempo. Em decorrência disso, afirmamos que atualmente ainda restam resquícios deste período de opressão e restrições no processo de educação destes sujeitos. Podemos atestar estes fatos na discriminação que os surdos ainda enfrentam, na falta de uma (re)estruturação educacional que valorize os aspectos visuais em seu currículo, nos métodos educacionais essencialmente oralistas. Sabe-se ainda que alguns pais ouvintes também geram filhos surdos, assim, nem todos os nascidos surdos terão contato desde pequenos com a cultura e com outros surdos, o que causa um significativo “atraso” em sua evolução, por ainda estar incluído apenas no mundo e nas práticas dos ouvintes.

Dando continuidade nas discussões sobre as mudanças culturais e educacionais ocorridas ao longo do tempo, Perlin e Strobel (2006, s./p.) afirmam que “na década dos anos

---

<sup>32</sup> “O conjunto de sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, tais como a cultura surda, costumes e interesses semelhantes, histórias e tradições comuns e qualquer outro laço”(STROBEL, 2006, p. 8 apud PERLIN; STROBEL, 2006, s./p.). São pessoas surdas, usuárias ou não de Libras.

<sup>33</sup> As práticas ouvintistas são baseadas no ouvintismo que “é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 1998, p. 15 apud PERLIN; STROBEL, 2006, s./p.).

<sup>34</sup> “É a ideia de sujeitos ouvintes que não aceitam os sujeitos surdos como diferença cultural e sim que eles tem de moldar com modelo ouvinte, isto é, tem de imitar aos ouvintes falando e ouvindo”(PERLIN; STROBEL, 2006, s./p.).

60, brotou a língua dos sinais associada com a oralização, surgindo o modelo misto denominado Comunicação Total<sup>35</sup>[...]”, esse modelo de certa forma valorizou a Língua de Sinais, que ficou por muito tempo marginalizada e oprimida no âmbito educacional dos surdos. Durante este período em que a língua materna destes sujeitos foi “abolida” das escolas, os alunos surdos precisaram adaptar-se ao modelo e às práticas ouvintistas, o que provocou prejuízos no processo educacional e não podemos deixar de mencionar que foi prejudicial para seu desenvolvimento como ser humano, que precisou reprimir algumas de suas vivências, principalmente ligadas à cultura e sociabilidades surdas.

Consequentemente foram muitos os danos educacionais sofridos pelos surdos ao longo da história, e que até mesmo atualmente infelizmente ainda estão acontecendo. Porém, são muitas as iniciativas e modelos educacionais voltados para o melhoramento aprendizagem desses sujeitos. De acordo com Perlin e Strobel (2006), existem cinco modelos educacionais que são aplicados na educação dos surdos, uns em maior e outros em menor intensidade. São eles: o Oralismo, o Bilinguismo, a Pedagogia do Surdo, a Comunicação Total e a Mediação Intercultural. Para melhor analisar os modelos, elaboramos um quadro comparativo.

Quadro 2: Modelos educacionais dos os surdos.

MODELO EDUCACIONAL	ABORDAGEM	ESTRATÉGIA
Oralismo	Basea-se no modelo clínico e afirma que os surdos precisam ser integrados aos ouvintes, forçando o surdo oralizar, reabilitando assim a fala.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Treinamento auditivo: consiste em estimular a audição, para o reconhecimento e a descrição dos sons da fala, sons do ambiente e ruídos.</li> <li>- Desenvolvimento da fala, através de exercícios de respiração e relaxamento, exercícios de mobilidade e tonicidade dos órgãos envolvidos na fonação.</li> <li>- Leitura labial, a partir do treino para identificar palavras faladas, através da decodificação dos movimentos orais das outras pessoas.</li> </ul>
Comunicação Total	Abordagem com a junção do oralismo com a língua de sinais simultaneamente.	- Utiliza todos os modos linguísticos: gestos, Libras, alfabeto manual, leitura, escrita, fala, leitura oro-facial.
Bilinguismo	Proposta que sugere o acesso a duas línguas: a Língua de Sinais como primeira língua, passando depois a aprender a segunda língua, a Língua Portuguesa.	- As crianças surdas primeiramente são colocadas em contato com pessoas fluentes na Língua de Sinais, que é sua língua natural, e a partir daí começam a aprender a segunda língua, o Português.

<sup>35</sup>“Foi desenvolvida em meados de 1960 após do fracasso de Oralismo puro em muitos sujeitos surdos, começaram a ponderar em juntar o oralismo com a língua de sinais simultaneamente como uma alternativa de comunicação” (PERLIN; STROBEL, 2006, s./p.).

Pedagogia do Surdo	Modalidade da “diferença” <sup>36</sup> , fundamentada na subjetivação cultural – coloca-se o surdo em contato com a sua diferença para que ocorra as trocas culturais e a subjetivação .	- Neste modelo a cultura surda que regula o surdo, e não a cultura ouvinte. - A aprendizagem não ocorre de forma híbrida, e sim, a nativa própria do surdo.
Mediação Intercultural <sup>37</sup>	No procedimento intercultural é trabalhado com identidades surdas já constituídas. Não é o ouvinte que regula o surdo. Constitui-se dentro da cultura e da diferença.	- Não rejeita a cultura ouvinte, porém, compreende apenas como cultura, e utiliza-se de metodologias de posição de diferença. - Acaba com as práticas de regulação subjetivas no modelo ouvinte e introduz questões culturais.

Fonte de elaboração: Perlin e Strobel (2006).

Na tentativa de buscar respostas com relação à educação dos surdos, e observando as abordagens e estratégias dos modelos educacionais trazidos pelas autoras, nos deparamos com várias questões pertinentes de serem analisadas, o que poderá resultar em trabalhos futuros. Neste particular, acreditamos que talvez dos parâmetros descritos, a Pedagogia do Surdo e a Mediação Intercultural, seriam as mais oportunas na educação dos surdos, por valorizarem as diferenças e cultura deste grupo. Além disso, as práticas e metodologias são pautadas nas particularidades dos surdos. Em decorrência de ser um diagnóstico baseado na superficialidade da verificação bibliográfica, sem um estudo prático para verificação de dados contundentes. Caso ocorresse este estudo mais detalhado, talvez nossas indagações pudessem refletir em resultados diferenciados dos afirmados, mudando parcialmente ou até totalmente este nosso prévio posicionamento.

Convém destacar que apesar de existirem diferentes modelos educacionais voltados para a educação de surdos, na maioria das instituições de ensino, o modelo ouvinte é o que ainda prevalece. Em algumas escolas é oferecido um intérprete de Libras, para auxiliar na tradução das aulas para os alunos, que geralmente são agrupados em apenas uma turma, de uma mesma escola, essa é a realidade que observamos constantemente nos municípios menores, isso quando eles não precisam se deslocar para outros municípios maiores, que oferecem esse tipo de serviço “diferenciado”.

Neste enfoque, destacamos Lebedeff (2006, p. 140) ao afirmar que,

<sup>36</sup>Segundo Perlin e Strobel (2006, s./p.), “refere-se às diferenças culturais nos diversos grupos sociais. Por diferença entende-se a diferença mesma não contendo aspectos da mesmidade que posições iluministas pregam para atingir a perfeição”.

<sup>37</sup> Intercultural, para Fleuri (2000) apud Perlin e Strobel (2006, s./p.) “[...] o que é inovador em educação é o iniciar a focalizar momentos e processos produzidos face as diferenças culturais. Nesta direção, a perspectiva intercultural pode estimular os surdos a enfatizar os aspectos de identidade/alteridade [...]” através de estímulos que desenvolvam a capacidade de refletir sobre as diferenças culturais, além de interagir de forma solidária com outros grupos culturais.

no Brasil é incontestável o atraso da escolaridade de crianças e adultos surdos. Além disso, é enorme a evasão escolar desse alunado em razão do desafio de terem de aprender conteúdos de diferentes disciplinas numa língua, no caso o português, que eles, em sua maioria, não dominam.

É inegável que a educação ainda é estruturada para o sujeito ouvinte e que o aluno surdo ainda não está tendo a devida atenção, mas entendemos que essa mudança cultural, educacional e também política, apesar de caminhar a passos lentos, já representa um grande avanço se compararmos sua conjuntura ao longo da história, não apenas em nosso país, mas também mundialmente.

Concordamos com Skliar (1998, p. 46) quando afirma que, “o oralismo tem sido e continua sendo, ainda hoje, em boa parte do mundo, a ideologia dominante dentro da educação dos surdos”. Infelizmente, apesar de toda a evolução cultural vivenciada pela sociedade, ainda nos deparamos com preconceito e a visão de pessoas que consideram o surdo como o “deficiente”, o “incapaz”, o que dificulta uma mudança de postura com relação à visão da sociedade perante estes sujeitos. De modo geral, o surdo é concebido exclusivamente pela dimensão clínica, da surdez como deficiência, como sujeitos patológicos, em que os surdos precisam ser curados e reeducados, numa perspectiva terapêutica (SKLIAR, 1998), que desconsidera totalmente essas pessoas culturalmente diferentes.

Conseqüentemente evidenciamos que os surdos ainda não são aceitos apenas como pessoas culturalmente diferentes, isso fica ainda mais notório quando analisamos as diversas instituições, entidades, associações e confederações de apoio aos surdos. São inúmeras espalhadas por todo país, e também fora dele. É indiscutível que se o surdo não estivesse sendo segregado e marginalizado, não teríamos a necessidade da criação de tantas instituições e movimentos de apoio, isso comprova que infelizmente eles ainda sofrem com preconceito de uma sociedade que não aceita uma cultura diferente da imposta como modelo a ser seguido.

Levando em consideração os termos do Decreto N° 5.626 de 22 de dezembro de 2005, (que regulamenta a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000), em seu Artigo 1º, “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”, enfatizamos que a cultura surda é fundamentalmente marcada pela experiência visual e a utilização de uma língua materna que não é a Língua Portuguesa, mas sim, a Língua Brasileira de Sinais, por que ainda

as escolas não estão adaptadas e/ou adequadas para o processo de aprendizagem essencialmente fundamentado nessas práticas?

Este questionamento é muito pertinente, principalmente na conjuntura atual, em que se discute tanto a inclusão. Desta forma, sabemos que a presença de um intérprete de Libras não é garantia de proporcionar uma educação que realmente ofereça equidade de direitos para os surdos: é apenas uma forma de minimizar os efeitos de uma educação inclusiva excludente. Além disso, concordamos com Quadros (1997, p. 24) ao afirmar que “[...] a língua de sinais é usada como recurso para o ensino da língua oral”. Levando em consideração as afirmações, o que ocorre é apenas a aplicação de um “português sinalizado”, sendo assim, onde estão as práticas pedagógicas inclusivas para os surdos?

Embora tenham iniciativas isoladas na busca de garantir práticas pedagógicas realmente eficazes no processo de aprendizagem dos surdos, o modelo posto nas escolas ainda apresenta-se como um caminho árduo para a conquista de uma educação com práticas que de fato os incluam e sejam eficientes no processo de aquisição de conhecimento. Com relação as propostas teórico-metodológicas para a educação de surdos, o Bilinguismo tem-se apresentado como uma alternativa no cenário da educação surda. De acordo com Quadros (1997, p. 27),

o Bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

É indiscutível que o Bilinguismo proporciona a interação dos alunos surdos na aula, traz diversos benefícios no processo de aquisição de conhecimento, pois oferece condições para que o aluno consiga ter mais autonomia na aquisição da linguagem. Além disso, para a criança surda tornam-se mais acessíveis os conteúdos e a comunicação com o professor e com os demais colegas, pois o surdo estará fazendo uso de sua língua materna e que provavelmente já terá adquirido de forma natural, devido a sua falta de audição. Porém, nem todos os alunos surdos que ingressam nas escolas tiveram um contato mais significativo com a Língua de Sinais até esta etapa de suas vidas. Alguns deles, geralmente filhos de pais ouvintes, sequer tiveram o devido contato com sua língua e cultura. Resta mencionar que concordamos com as afirmações de Quadros (1997, p. 30), ao enfatizar que,

[...] a maioria das crianças surdas que chegam às escolas é filha de pais ouvintes. A criança precisa ter contato com surdos adultos. A presença de surdos adultos apresenta grandes vantagens dentro de uma proposta bilíngue. Primeiro, a criança, tão logo tenha entrado na escola, é recebida por um membro que pertence à sua

comunidade cultural, social e linguística; assim, ela começa a ter oportunidade de criar sua identidade.

Embora a proposta bilíngue seja muito viável na educação dos surdos, é evidente que esta não é a solução de todos os problemas educacionais destes sujeitos. A mesma autora afirma que, “vale ressaltar que o domínio da língua nativa, apesar de ser essencial, não garante o acesso a uma segunda língua. Observa-se que, em algumas escolas, embora haja o emprego da língua de sinais, as dificuldades em relação à língua portuguesa persistem”. Infelizmente ainda é preciso romper com vários paradigmas para solucionar todos os problemas da educação brasileira, e quando incluímos os surdos neste enquadramento, as complexidades são ainda maiores.

Convém destacar que além do Bilinguismo, é preciso adaptar outros mecanismos que auxiliem no desenvolvimento e na aquisição de conhecimento dos surdos, que podem estar presentes nas estratégias e/ou abordagens da Pedagogia do Surdo e Mediação Intercultural, que ainda estão pouco evidenciadas nos estudos sobre educação dos surdos. Neste particular, traremos uma nova tendência que está sendo amplamente discutida por estudiosos e especialistas na educação dos surdos, o Letramento Visual, metodologia que acreditamos estar inerente às estratégias mencionadas, por seu destaque no aspecto visual, essencialmente presente na cultura surda.

### 3.2. A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO VISUAL DE SURDOS

Quando se aborda a educação dos surdos, surgem muitas dúvidas e inseguranças por parte da maioria dos educadores. É um desafio para ambas as partes (docentes e alunos), que precisam adaptar-se a uma realidade, a dos sujeitos não ouvintes. Nesta lógica, compreendemos que esta é uma conjuntura desafiadora, que necessita de metodologias e estratégias de ensino capazes de romper com as barreiras do silêncio vivido pelos surdos, para que eles possam conhecer um “mundo novo”, que materializa-se através do domínio do conhecimento.

Considerando que os surdos possuem peculiaridades em seu processo de aprendizagem, é claro que necessitam de diferentes mecanismos que os auxiliem neste processo. Anteriormente já discutimos alguns modelos educacionais que são utilizados para a educação dos surdos (vide Quadro 2), agora iremos aprofundar as discussões em relação ao

letramento visual, metodologia de ensino que privilegia a experiência visual destes sujeitos. Já que concordamos com Lebedeff (2010, p. 176) ao afirmar que “os surdos têm sido narrados como sujeitos visuais há muito tempo”. Segundo, ainda as afirmações da mesma autora,

[...] desloca-se o significado da surdez enquanto perda auditiva para a compreensão da surdez a partir de suas marcas idiossincráticas: a surdez significada como experiência visual, a presença da língua de sinais, a produção de uma cultura que prescinde o som, entre outras.

Sabe-se que os surdos são sujeitos visuais, porém, são poucas as escolas que utilizam-se desta dimensão como um recurso no desenvolvimento da aprendizagem destes alunos. De acordo com Lebedeff (2010, p. 177), “[...] a tendência maior é a de reprodução de atividades e experiências ouvintes, com tímidas incursões pelo letramento visual e pela cultura surda”. Neste particular, o que realmente é o letramento visual?

Dentro desta perspectiva plural de ‘letramentos’, aproximamos, do termo letramento visual, as novas modalidades de práticas de leitura e escrita, as quais, estimuladas pela tecnologia, solicitam uma visão multimodal. Isto é, além da habilidade de ler e escrever, o indivíduo deve possuir a habilidade de utilizar a informação visual, buscando integrar os significados que esta informação fornece (SILVINO, 2012, p. 02).

A mesma autora fomenta nossa discussão ao trazer o entendimento de outros autores, em que o “[...] letramento visual é definido como a habilidade de ler, interpretar e entender a informação apresentada em imagens pictóricas ou gráficas, e também de transformá-la em imagens, gráficos ou formas que ajudem a comunicação” (STOKES, 2002 apud SILVINO, 2012, p. 3). Ela ainda destaca outras concepções que julgamos indispensáveis neste estudo, relacionadas à leitura de imagens destinadas a práticas sociais, ao afirmar que letramento visual

[...] é a capacidade de ver, compreender e, finalmente, interpretar e comunicar o que foi interpretado através da visualização. De um modo geral, o letrado visual olha uma imagem cuidadosamente e tenta perceber as intenções da mesma. O letramento visual permite que o indivíduo reúna as informações e ideias contidas em um espaço imagético colocando-as no seu contexto, determinando se são válidas ou não para a construção do seu significado (SILVINO, 2012, p. 3).

Desta maneira, o aluno surdo ao olhar uma imagem agregará informações, ideias sobre a mesma, absorvendo com o desenvolver dessas práticas a sua finalidade. A significação de cada imagem vai sendo adquirida aos poucos e com a reincidência da visualização de uma mesma imagem, o tempo necessário varia de acordo com memorização de cada um. Conseqüentemente estes aspectos serão indispensáveis para nossas discussões posteriores, que irão levantar questões relativas à alfabetização cartográfica dos surdos.

Convém destacar ainda as afirmações de Schelp (2009, p. 3042) em que o letramento visual é compreendido por “[...] ler imagens de um livro, usar-se de imagens como apoio à leitura, ler sinais, símbolos, figuras com o objetivo de promover a compreensão dos textos, assim a criança passará a ter o hábito de ler diversas imagens, criando e recriando histórias”. Convém destacar que as práticas de letramento precisam ser adaptadas ao contexto dos sujeitos que estão fazendo uso delas, neste caso, como são os alunos surdos, as práticas visam privilegiar o aspecto visual na aquisição da aprendizagem. Neste enfoque, destacamos Oliveira (2006) apud Lebedeff (2010, p. 179) que afirma que o letramento visual pode ser compreendido,

[...] como a área de estudo que lida com o que pode ser visto e como de pode interpretar o que é visto. [...] o letramento visual é abordado a partir de várias disciplinas que buscam estudar os processos físicos envolvidos na percepção visual; usar a tecnologia para representar a imagem visual; desenvolver estratégias para interpretar o que é visto.

Considerando que desde muito pequena, a criança interage com diferentes imagens em seu dia-a-dia, sejam elas através de livros de histórias, desenhos animados, fotografias, jornais, revistas e até mesmo os desenhos que elas mesmas desenvolvem, então por que será que este aspecto não está tendo a devida importância no processo de aprendizagem, principalmente dos alunos surdos?

Sabe-se que este ainda é um ponto que fomenta as discussões sobre a educação, principalmente dos surdos. Sabemos que a imagem precisa, de certa forma, representar alguma informação que tenha um sentido e uma aplicação na vida dos sujeitos. Neste particular, concordamos com Lebedeff (2010, p. 179) ao afirmar que, “[...] letramento visual para os surdos precisa ser compreendido, também, a partir de práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens”. Desta maneira afirmamos que a imagem é uma forma de linguagem, e que precisa ser mais valorizada, especialmente na educação dos surdos.

Considerando as especificidades dos surdos, bem como sua cultura, é certo que faz-se necessário uma grande mudança educacional e também cultural, pois, as escolas e até mesmo a sociedade, continuam impondo barreiras que dificultam o desenvolvimento integral destes sujeitos. Se, por exemplo, a criança surda for filha de pais surdos e que já vem interagindo com sua cultura desde muito pequena, ao ingressar na escola de ensino regular, certamente irá deparar-se com uma realidade muito diferente da qual já está habituada, pois ela será forçada a conviver com os ouvintes e a oralização. É certo que a maioria das instituições de ensino de nosso país ainda estão dominadas pela cultura ouvinte e suas práticas, como o uso da Língua Portuguesa, na modalidade escrita e falada. Assim, os sujeitos que não fazem uso

corretamente desse modelo imposto, são praticamente “excluídos” das aulas. Neste particular, destacamos Souza (2009, p. 139), ao afirmar que,

[...] a ilusão que nosso processo educativo construiu em nós: não apenas a ilusão de que no Brasil se fala o português, mas também que só se tem um jeito correto de se falar/escrever português: o português regulado pelas normas gramaticais de sua variante ‘cultura’ ou ‘padrão’. Desmanchar essa ilusão requer colocar sob suspeição as práticas e as justificações da própria norma.

É claro que os surdos são afetados pela massificação das práticas ouvintes ao longo de suas vidas, mas principalmente durante o período escolar, como reflexo negativo destas práticas, acarretam-se os déficits de aprendizagem dos surdos, que não conseguem assimilar os conteúdos desenvolvidos durante as aulas, além de sentirem-se excluídos pelos professores e da interação com os demais colegas. Assim, alguns alunos surdos e seus familiares, optam por eles frequentarem escolas especializadas em atender as suas particularidades educacionais e culturais. É notório que a postura não-inclusiva e de certa forma preconceituosa de nossa sociedade diante da cultura e práticas dos sujeitos surdos torna-se um grande obstáculo no processo de ensino-aprendizagem dos surdos. Como mencionado anteriormente, o Bilinguismo apresenta-se como uma proposta, que segundo alguns grupos de surdos e estudiosos nessa área, oferece condições de integrar o aluno nas aulas, mas será que esse modelo educacional conseguiria resolver todos os problemas educacionais dos surdos?

Se trago essa discussão aqui é porque acredito que, no caso ‘desses grupos de surdos’, uma educação bilíngue apenas traria algo novo se, e somente se, rompesse com as práticas que normalizam, ou seja, se pudesse inventar práticas novas, que demandassem novos saberes ou novos sistemas de verdades sobre a surdez, os surdos e suas culturas (SOUZA, 2009, p. 142).

Embora a proposta bilíngue ofereça mais condições do aluno surdo inter-relacionar-se melhor durante as aulas, esse não pode ser um argumento para apenas reproduzir a Língua Portuguesa de forma sinalizada. Neste sentido, destacamos a importância de desenvolver práticas educacionais que rompam com a atual estruturação educacional dos surdos, identificado na maioria das escolas que atendem esses alunos. Em decorrência desta conjuntura, enfatizamos que é necessária a utilização de práticas que priorizem o aspecto visual, tanto na alfabetização quanto no letramento, enfim, durante todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos. Referindo-se às práticas essencialmente visuais, destacamos as afirmações de Souza (2009, p. 142), de que,

a alfabetização em *SignWriting*<sup>38</sup> poderia criar uma ruptura interessante, uma vez que obrigaria a escola, ao menos por um momento, a não pensar no/em português,

---

<sup>38</sup> Sistema de escrita utilizado para escrever a Língua de Sinais.

nem (talvez) em um currículo em português, língua que estaria, como disciplina, na condição de segunda língua.

Deste modo, o aluno surdo seria alfabetizado em Libras, utilizando-se também do *SignWriting* como código visual e escrito da sua língua materna, que é a Língua de Sinais. Embora esta prática seja, de certa forma, uma excelente maneira de auxiliar o surdo em seu processo de alfabetização, será que o *SignWriting* seria a melhor proposta para ser aplicada na aprendizagem dos surdos?

Na perspectiva desta mesma autora, “eu responderia que não, e que por efeito de uma espécie de ‘atratividade à norma ouvinte’ poderia, inclusive, ser transformado em código de escrita para surdos como o braile o é para cegos” (SOUZA, 2009, p. 143). É difícil apontar um método ou prática, que realmente seja a solução de todos os problemas de aprendizagem dos surdos, porém, enfatizamos a importância de priorizar em alguns aspectos, que julgamos que contribuem na melhoria do processo aquisição de conhecimento por parte destes sujeitos. Resta mencionar que “com características viso-espaciais, a língua de sinais brasileira inscreve-se no âmbito da visualidade e, sem dúvidas, encontra na imagem uma grande aliada junto às propostas educacionais relacionadas à educação de sujeitos Surdos [...]” (CAMPELLO, 2008, p. 20).

Ao levantar estes questionamentos, nos deparamos com outras indagações, relativas a dimensão visual. Já que estamos argumentando sobre o letramento visual, é fundamental pleitear sobre o conceito de alfabetização visual. Neste enquadramento, alfabetização visual “[...] aplica-se às práticas de aprendizagem e técnicas ou recursos utilizados na criação da imagem, permitindo a convenção para a leitura de imagens” (CARNEIRO; MANINI, 2009, p. 384). Concluímos que seria uma codificação, decodificação dos códigos contidos na imagem, e que precisamos decifrá-los corretamente, para poder interpretar a imagem. Assim, quando dominarmos esta etapa, passaremos a fazer a leitura das imagens, captando toda a informação e intencionalidade nela contida.

Deste modo, se incluirmos neste enquadramento o aluno surdo, esta seria uma excelente estratégia de ensino, desde as séries iniciais, e se possível, até antes disso, ainda em âmbito familiar, quando os pais seriam os responsáveis por estimular visualmente a criança, que já iria habituando-se a estas práticas.

Enfatizamos novamente que a dimensão visual é indispensável no processo de aprendizagem dos surdos e que suas práticas e metodologias precisam ser adaptadas e inclusas nos currículos das escolas, pois, sabemos que estes sujeitos, possuem uma estreita relação entre as imagens e a aquisição de informações. Assim, seria muito benéfico um modelo

educacional pautado na visualidade e na imagem. Concordamos com Jobim e Souza (2000, p. 16 apud CAMPELLO, 2008, p. 22), ao afirmarem que a imagem

está em toda parte e faz da cultura contemporânea uma cultura figurada em que a ênfase nas imagens, mais do que nas palavras, cria novas relações do homem com o desejo e com o conhecimento. O figurado, como característica geral da cultura do consumismo, penetra todas as instâncias da vida moderna. A educação e as práticas sociais que se formam em seu interior começam a ser absorvidas pelas representações visuais.

Atualmente a imagem é uma excelente forma de “vender” uma ideia ou significação sobre qualquer situação ou produto neste mundo capitalista em que vivemos, mas precisamos utilizar dessa excelente ferramenta para também, de certa forma, “vender” o conhecimento, no sentido de utilizar-se desta estratégia visual como instrumento no processo de ensino-aprendizagem, especialmente dos surdos.

Em decorrência da visualidade das imagens, destacamos as afirmações de Campello (2008, p. 21), ao trabalhar os conceitos “visualidade e visibilidade”, pois,

estes conceitos são as duas categorias epistemológicas que envolvem a complexidade da construção da imagem. A Visualidade é a relação entre a percepção e a imagem que é modelizada pelas qualidades do signo visual. A segunda categoria, denominada como visibilidade, não está diretamente relacionada com a imagem, mas se constrói a partir dela, isto porque, por meio da iconicidade do signo visual, são construídas relações prováveis através de ‘descrições imagéticas’ que permitem o surgimento de signos mais elaborados, a partir das representações das informações registradas e visuais e da construção mental da imagem.

Sabe-se que apesar da imagem ser uma forma de linguagem visual, que traz consigo uma mensagem/significação intrínseca, é evidente que quando utilizada com finalidades educacionais faz-se necessária à mediação de um professor, que busque realizar atividades e/ou práticas para desenvolver no aluno na visualidade desta imagem através de um olhar crítico e com senso investigativo com relação a sua significação. Neste particular, destacamos Campello (2008, p. 22) ao afirmar que,

a visualidade supõe exercícios imagéticos semioticamente mediados, uma vez que não se realiza sem a presença de signos, ou seja, não se realiza como atividade direta dos órgãos dos sentidos. Pode constituir-se como discurso justamente pela possibilidade de ser produzida por signos e por produzir signos.

Considerando que a educação dos surdos precisa priorizar no aspecto visual, utilizando-se de imagens, destacamos que não apenas os surdos, mas todos os sujeitos conseguem memorizar e compreender melhor através da visualização, confirmamos este fato através de nossas próprias experiências pessoais, que não deixam dúvidas sobre a estreita relação: visualização – aprendizagem. Outro ponto que é muito discutido é a linguagem visual através dos desenhos animados. Se relacionarmos os desenhos animados que não utilizam-se

de uma linguagem oral, percebemos, que apesar não conter falas entre os personagens, as crianças conseguem compreender de forma bem clara todo o contexto que está envolvido na história, utilizando-se apenas do aspecto visual. Como exemplo de desenhos animados que não utilizam a língua oral, destacamos: Shaun, o carneiro e Pingu.



Imagem 1: Desenho animado - Shaun, o carneiro.

Fonte: Google Imagens



Imagem 2: Desenho animado – Pingu.

Fonte: Google Imagens.

É evidente que o desenho torna-se uma forma lúdica e divertida de aquisição de conhecimento para a criança, seja ela surda ou não. Da mesma forma, os livros infantis que são apenas ilustrados, sem texto verbal, que levam as crianças a desenvolver sua imaginação, (re)criando histórias apenas observando as imagens. Neste enfoque, para garantir bons resultados na alfabetização e no letramento dos surdos, seria necessário utilizarmos os desenhos, as imagens, as fotos, os signos visuais, enfim, todo e qualquer mecanismo que seja visual, juntamente com a Língua de Sinais no processo de ensino aprendizagem destes sujeitos, valorizando assim, sua cultura e suas particularidades de aprendizagem.

Resta mencionar que,

a experiência da visualidade produz subjetividades marcadas pela presença da imagem e pelos discursos viso-espaciais provocando novas formas de ação do nosso aparato sensorial, uma vez que a imagem não é mais somente uma forma de ilustrar um discurso oral. O que captamos sensorialmente pelos olhos é apenas uma pista que é enviada aos sistemas neuronais e, posteriormente, esses dados, através de operações mais complexas informam nosso cérebro, produzindo sentido do que estamos vendo. Por isso, as formas de pensamento são complexas e necessitam a interpretação da imagem-discurso (CAMPELLO, 2008, p. 22).

Referindo-se ainda ao processo de aprendizagem dos surdos, destacamos que os professores que trabalham com eles precisam estar dispostos a romper com o modelo tradicional de educação que está sendo aplicado para os surdos, buscando inovações e alternativas que melhor se adaptem às particularidades educacionais destes alunos. É evidente que em algumas disciplinas é mais fácil adaptar o aspecto visual na mediação das aulas, em outros, porém, o desafio é bem maior. Neste sentido, destacamos particularmente a Ciência Cartográfica, que é uma ciência auxiliar da Ciência Geográfica, e que utiliza-se essencialmente do aspecto visual, com a utilização dos mapas, gráficos, cartas, entre outros materiais na construção de seu conhecimento e que iremos argumentar na sequência deste estudo.

*Parte 4:*  
*Ensino de Cartografia*  
*para surdos: letramento*  
*visual e alfabetização*  
*cartográfica*

## 4. ENSINO DE CARTOGRAFIA PARA SURDOS: LETRAMENTO VISUAL E ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA

### 4.1. CARTOGRAFIA E LINGUAGEM

*Os nossos sonhos são Mapas  
Que se tivermos a coragem de segui-los  
Estaremos, traçando nosso destino  
E mudando nossa realidade.*

*(Edi Jotta)*

O ser humano, através de diferentes linguagens<sup>39</sup>, vai se constituindo integralmente como sujeito e também como ser social. É evidente que esse é um processo que passa por diversas etapas, desde o seu nascimento, até chegar a sua vida adulta, tornando-se um ser independente e responsável por suas decisões e atos. Além disso, o desenvolvimento não é homogêneo, cada pessoa processa as informações de diferentes formas e não temos como prever um tempo exato, pois todos nós temos particularidades, dependendo de nossas características pessoais e sociais, bem como de nossas vivências, o que refletirá significativamente no desenvolvimento gradativo de cada um.

É certo que vamos adquirindo diferentes linguagens durante nossa vida. Assim, nos propomos a fazer uma correlação entre alguns aspectos relacionados às fases do desenvolvimento humano e a aquisição de linguagens, a partir de nossas observações e vivências. Nós iremos chamar de primeira fase, o período do nascimento até anteriormente ao primeiro contato com a escola, é quando as linguagens restringem-se a gestos, palavras isoladas e pequenas frases, é um período de assimilação, pois ainda são poucos os agentes com os quais eles interagem. Já na segunda fase, optamos por classificar as crianças que começaram a frequentar a escola, até a fase da adolescência<sup>40</sup>, é neste estágio que ocorrem abundantes interações entre a criança e os diferentes sujeitos e suas linguagens, nesta etapa que verificamos a aquisição de inúmeras linguagens. A terceira fase, em que classificamos os sujeitos adultos, apesar dos diversos agentes e as influências recíprocas, o indivíduo já domina (ou deveria dominar) suas linguagens, ele então apenas intensifica e aprimora sua

---

<sup>39</sup> “A linguagem é um meio poderoso de analisar e classificar fenômenos, de regular e generalizar a realidade. A linguagem é inseparável da compreensão.” (VYGOTSKI, 2001 apud FRANCISCHETT, 2012, p. 179).

<sup>40</sup> É a etapa intermediária do desenvolvimento humano, compreendido entre a infância e a fase adulta.

utilização. Neste estudo, destacamos que delimitamos apenas aqueles sujeitos da segunda fase, exatamente por enquadrarem-se no período em que estão apropriando-se de novas linguagens.

Embora desde o nascimento da criança ela já tenha começado a interagir com outras pessoas e suas linguagens, é a partir do momento em que ela começa a frequentar a escola, que esse processo se intensifica. Em nosso ponto de vista, a escola apresenta-se como o principal responsável por difundir diferentes linguagens, principalmente pelo fato da grande quantidade de agentes existentes, sejam eles: alunos, professores, funcionários, componentes curriculares, entre outros. Como exemplo de componentes curriculares, destacamos a Ciência Geográfica. Em decorrência dessas circunstâncias, Francischett (2012, p. 178) afirma que,

a linguagem, na Geografia, detém representações e imagens que o indivíduo forma a partir da percepção e da representação que tem da paisagem, do lugar e do território, atributos que são da Linguagem Cartográfica<sup>41</sup>. Com o intuito de estudar as representações de um dado espaço tomando-se como categoria de análise a simbologia, sobretudo as suas novas concepções vai-se muito além do aspecto de cenário.

Na Geografia temos que falar em linguagens e não apenas em linguagem, uma vez que várias delas auxiliam na produção, compreensão e socialização do conhecimento geográfico. Dentro desta abordagem, enfatizamos a ocorrência da linguagem gráfica, cartográfica, dos mapas, enfim, são diferentes linguagens contidas em uma mesma área de estudo, que é a Geografia. Estas diferentes linguagens que se complementam, se interligam, se fundem, numa relação de interdependência, formando elementos que contribuem para formar o discurso da ciência geográfica.

É absolutamente essencial destacarmos que a linguagem cartográfica se constitui por diferentes materiais e práticas. Dentre os seus recursos pedagógicos, destacamos o mapa, que nesta perspectiva, segundo a mesma autora, “[...] é composto por um conjunto de signos registrados por um discurso de autor em tempo e espaço representado e compõem uma linguagem” (FRANCISCHETT, 2012, p. 147).

Desta forma, a linguagem explícita e também implícita dos/nos mapas pode ser interpretada por uma estreita relação dialética entre imagem-texto-representação. Considerando a imagem, enfatizamos que “ler uma imagem é mais do que apreciar o seu sentido aparente, pois ela tem significado em uma construção histórica, em determinado momento e lugar” (FRANCISCHETT, 2012, p. 141). O texto pode aqui ser compreendido pelo diálogo existente entre os símbolos/signos e o discurso das informações propostas pelo

---

<sup>41</sup> “Processo de construção de estruturas e conhecimentos favorecedores da leitura e interpretação de mapas e demais representações cartográficas” (FRANCISCHETT, 2012, p. 178).

autor do mapa em sua representação da realidade. Já a representação, segundo Francischett (2012, p. 148), “[...] apenas opera uma mediação arbitrária de associação sêmica entre as coisas e os homens a fim de viabilizar o processo de comunicação e sociabilidade humana [...]. A representação só é possível por meio do processo de significação de algo existente”. De acordo ainda com as afirmações da autora, os fenômenos inexistentes não são significativamente viáveis de representação.

Devido a este cenário, enfatizamos que a Cartografia possui o relevante papel de representar os fatos condizentes com a realidade, fatos históricos e até mesmo projeções de cenários e abstrações. Aliado a isto, “a oportunidade que a imagem oferece pela sua capacidade de apreender a realidade expressa-se no processo comunicativo, na decodificação de seus símbolos e signos, fluindo para a linguagem, compreendida como mediadora do real representado” (FRANCISCHETT, 2012, p. 143).

A linguagem dos mapas nem sempre apresenta-se acessível a todos os sujeitos. De acordo com Katuta (1997, p. 41) “a leitura da linguagem gráfica e cartográfica necessita muito mais do que a mera decodificação dos símbolos [...]”. Convém destacar que para que seja feita a leitura de um mapa, são necessários alguns conhecimentos básicos, que vão sendo aprimorados no decorrer do processo de conhecimento pelo qual os sujeitos são submetidos e que está diretamente na pauta do ensino de Geografia.

Apesar de algumas pessoas conseguirem apropriar-se deste conhecimento de outras formas, utilizando-se apenas da observação e análise, a maioria das pessoas, irá adquirir esta noção apenas na escola. As noções básicas para a leitura da linguagem gráfica e cartográfica geralmente ultrapassam o senso comum, assim, destacamos que para “ler” um mapa, temos que partir da aquisição de conhecimentos essenciais que irão nos permitir assimilar as informações contidas nas imagens. Neste nexos, Katuta (1997, p. 41) afirma que, “[...] o mapa tem uma linguagem considerada por muitos, como específica. Para ler esse material, a maioria dos autores entende que devemos aprendê-la, como se aprende a ler e escrever a linguagem escrita”. É neste contexto que propomos os conceitos de “alfabetização e/ou leitura” cartográfica. De acordo com Katuta (1997), eles que são os responsáveis por ensinar a apenas decodificar ou a ler os mapas.

Partindo desta afirmativa, destacamos que é na escola que são disseminadas as informações primordiais para a aquisição dos conhecimentos necessários para que possamos nos tornar alfabetizados cartograficamente e, posteriormente, possamos aprimorar essa consciência, relacionando e assimilando novas informações, proporcionando uma leitura completa dos fatos que estão sendo representados. Referindo-se a estas circunstâncias,

Francischett (2012, p. 150) afirma que, “o mapa é uma construção para o outro. Ele não tem sentido, principalmente na escola, se não for considerado para comunicar algo ao aluno.” Os mapas precisam ser bem didáticos, de fácil identificação dos elementos, caso contrário, os alunos terão dificuldade em fazer sua análise.

Resta mencionar que os mapas precisam ser analisados a partir de informações que o mentor de sua autoria propôs que nos fossem repassados. Neste particular, destacamos a importância de ser feita uma leitura correta dos mapas. Porém, sabemos que para o aluno chegar nesta fase, ele precisa dominar a leitura e escrita (pelo menos deveria), para que não tenha dificuldades ao fazer a interpretação do mapa. Em decorrência destas circunstâncias destacamos a importância do aluno estar alfabetizado. Além disso, que ele compreenda o que está lendo. Neste nexos as práticas de letramento precisam estar interligadas ao tipo de sociedade em que o sujeito está inserido, pois é indispensável que ele saiba fazer a relação entre as leituras que realiza e a realidade em que vive, bem como as atividades e ações que executa (SOARES, 2010).

É certo que na sociedade em que vivemos, precisamos saber muito mais que simplesmente nos localizarmos espacialmente, precisamos compreender a complexidade de nossas ações sobre o espaço e conseqüentemente o “reflexo”, ou seja, as conseqüências/resultados de nossas interferências sobre ele. Neste enfoque é que novamente ressaltamos a importância da cartografia e a utilização de diferentes mapas, que poderão nos auxiliar na reflexão sobre os inúmeros cenários existentes ou até mesmo de simulações que podem vir a se concretizar neste espaço. Deste modo, precisamos educar os alunos sobre a relevância da Ciência Cartográfica em nosso dia-a-dia. Convém destacar que para fazer a leitura/interpretação correta dos mapas, precisamos primeiramente dominar algumas técnicas, ou seja, “aprender mapas exige aprender a sua simbologia, o seu ‘alfabeto’: ponto, linha, polígono, texto. Como e no que são usados: localização de cidades, traçados de rodovias (e demais vias), delimitação de áreas. É preciso conhecer o significado de cada convenção” (FRANCISCHETT, 2012, p. 181). As afirmações da autora estão diretamente imbricadas à alfabetização cartográfica do aluno.

É absolutamente essencial mencionarmos que nem todos os alunos que estão em processo de alfabetização cartográfica irão apropriar-se dos mesmos conhecimentos. Em decorrência das especificidades dos sujeitos, podemos afirmar que algumas pessoas podem apresentar dificuldades, outras não e algumas necessitam de mais tempo, com relação às outras. Desta forma é notório que o processo de alfabetização cartográfica não ocorre de

forma homogênea. E para as pessoas com necessidades educacionais especiais e para os surdos, como será que ocorre esta evolução?

Inicialmente afirmamos que estes sujeitos terão um desenvolvimento diferenciado. Os surdos, sobretudo podem apresentar muitas dificuldades neste enquadramento, porque o modelo dominante ainda na mediação da alfabetização cartográfica é através da oralização, ou seja, algo que não é inerente ao surdo. Pensando em uma proposta que poderia trazer benefícios neste andamento, ressaltamos o letramento visual aplicado para a alfabetização cartográfica dos surdos. Para isso, é lógico que o surdo precisa estar educado para a leitura de imagens. Neste particular realçamos as afirmações anteriormente mencionadas, de Carneiro e Manini (2009) ao certificarem que os códigos contidos nas imagens precisam ser decifrados, ou seja, que carecem ser codificados e decodificados, para que seja possível interpretar a imagem. Assim quando os surdos dominarem esta etapa eles conseguirão fazer a leitura correta dos mapas, captando a intencionalidade e as informações neles contidos.

Resta mencionar que o interesse do aluno é um fator determinante no processo de construção do conhecimento cartográfico e também de qualquer outro conhecimento. Assim, é preciso que os professores dediquem-se em preparar práticas pedagógicas que busquem instigar a curiosidade, principalmente destes sujeitos que estão nesta etapa escolar, concomitante com o período de alfabetização, ainda nas séries iniciais. Além disso, os professores precisam usufruir do interesse das crianças em desvendar o significado da simbologia existente nos mapas, para que elas tornem-se usuárias da linguagem cartográfica. Pois, quando os alunos identificam-se com um tema e/ou linguagem, eles mesmos buscarão aprimorar este conhecimento, mas para isso, eles precisam ter acesso a estes “objetos”, que nem sempre irão apresentarem-se na forma física. Resta mencionar que a criança ainda precisa passar por diferentes etapas/níveis na construção do conhecimento e que este processo não ocorre homogeneamente. Com relação à linguagem cartográfica é indiscutível que os professores proporcionem aos alunos a visualização, utilização, análise e o manuseio destes materiais, como mapas, globos, cartas, imagens, fotos, entre outros.

Atualmente ainda encontramos pessoas com dificuldades na linguagem cartográfica, por inúmeros motivos, que estão muitas vezes relacionados a questões referentes ao próprio indivíduo, bem como fatores externos a ele. Dentre alguns dos elementos externos, destacamos que em alguns casos, talvez possa ter ligação ao fato de que muitos professores que não dominam esta técnica acabam privando os alunos de sua utilização. A insegurança por não julgarem-se bons “mediadores desta linguagem”, os impedem de oferecerem o uso dos mapas durante suas aulas, bloqueando o acesso desta ferramenta, que nos é indispensável.

Outro fator que também reflete negativamente na aquisição da linguagem cartográfica é a falta de “ligação” de alguns mapas utilizados durante as aulas e o cotidiano do aluno. Devido a essa falta de “relação”, alguns sujeitos não demonstram o interesse necessário na aquisição desse conhecimento. Resta mencionar que neste trabalho não vamos priorizar essa discussão, e sim, as questões condizentes à alfabetização cartográfica, sobre a qual continuaremos debatendo na sequência.

#### 4.2 A CARTOGRAFIA E O ENSINO

É verdade que quando mencionamos “Geografia” em sala de aula, a primeira coisa que os alunos respondem, é “que estuda os mapas”. Esta estreita relação entre a Ciência Geográfica e a Cartografia é muito antiga, e nossa finalidade neste trabalho não é desvendar a data exata, mas sim, fomentar discussões sobre como os surdos aprendem a ler e interpretar o espaço, através da utilização de mapas, que de acordo com Fantin (2010, p. 120) “é a imagem de um lugar (país, cidade, região) em um certo momento”. Inicialmente enfatizamos, segundo afirmações de Campos (2012, p. 166) que,

a Geografia é a disciplina que, na escola – e no cotidiano também – está associada ao uso da Cartografia. Embora seu uso não seja uma exclusividade geográfica, nela se assenta a responsabilidade pelo ensino do uso das ferramentas cartográficas, como a leitura de mapas, o que corresponde a uma ‘alfabetização cartográfica’. Apesar de a Geografia ter sido sistematizada como ciência somente no século XIX e os mapas inventados séculos antes, a convergência entre ambas – Cartografia e Geografia –, no mundo escolar, está sedimentada.

Sabe-se que desde que a criança nasce ela sente necessidade de identificar o espaço em que vive. A maioria delas é curiosa e ativa por natureza. Sendo assim, logo que elas começam a se movimentar sozinhas, passam a usufruir de seu espaço, que inicialmente são espaços menores e com o passar do tempo tornam-se maiores e mais complexos. Concordamos com Pissinati e Archela (2007, p. 178) ao afirmarem que,

[...] a criança sente necessidade de experimentar e conhecer bem seu espaço geográfico e o que ele contém. Portanto, seus desenhos já são uma representação gráfica do espaço, ou seja, a Cartografia e a Geografia se manifestam juntas, desde cedo, no desenvolvimento mental infantil. Os próprios jogos ou brincadeiras infantis também projetam essa evolução, que deve ser trabalhada desde as primeiras séries escolares do ser humano, para que este compreenda a construção do seu meio e possa se adaptar a ele gradativamente.

Quando se aborda a criança surda, destacamos que devido a sua falta de audição, os outros sentidos podem ser aguçados, particularmente a visão, a principal responsável por esta

“descoberta” do espaço e tudo que está nele contido. Neste momento da vida da criança, é indispensável que ela seja instigada e estimulada, com a utilização de atividades e práticas que privilegiem o aspecto visual. Segundo Campos, Oliveira e Nogueira (2009, p. 16), é preciso “estimular a criança a ampliar o seu olhar sobre o espaço auxiliará no reconhecimento de si diante do que a circunda e na sua identificação como ser social”. Porém, antes disso, precisamos nos reconhecer como seres humanos, como sujeitos únicos que somos, com nossas potencialidades e limitações, assim, precisamos nos desenvolvermos integralmente como sujeitos, para que então consigamos reconhecernos como seres sociais. Convém destacar que,

em seu desenvolvimento cognitivo, a criança vai aprendendo a situar objetos de acordo com referenciais. Inconscientemente, ela está adquirindo noções do sistema de coordenadas (distâncias entre os objetos) e perspectivas (pontos de vista, como longe/perto, em cima/abaixo, direita/esquerda, frente/atrás).

Neste sentido, é indispensável que as crianças surdas recebam estímulos visuais desde muito pequenas, para que no momento em que elas começarem a frequentar a escola, sua prévia aquisição de conhecimento possa ser aprimorada. Além do mais, destacamos que “no nosso dia a dia ou no dia a dia do cidadão, pode-se ter a leitura do espaço por meio de diferentes informações e, na Cartografia, por diferentes formas de representar estas informações” (SIMIELLI, 2015, p. 95). É claro que para todos nós a Cartografia estabelece ligação com os fenômenos que acontecem em nosso entorno, representando-os graficamente, através de diferentes mapas, com diferentes finalidades, e que são indispensáveis para compreender informações que nem sempre estão explícitos aos nossos olhos, por não terem sido educados a analisar os vários fatores que exercem influência em nosso cotidiano, bem como, os elementos que por nós estão sendo modificados.

Em decorrência dos diferentes usuários e das mais variadas finalidades dos mapas, é claro que as informações neles contidas também serão diversas. Convém destacar, que na escola, a leitura de mapas precisa estar corretamente adaptada para estes usuários. Neste sentido, destacamos que,

[...] o ideal é trabalhar com diferentes mapas para diferentes usuários, principalmente nas várias faixas etárias, proponho para o ensino fundamental, com alunos de 1º a 4º séries, trabalhar basicamente com a alfabetização cartográfica, pois este é o momento em que o aluno tem que iniciar-se nos elementos da representação gráfica para que possa posteriormente trabalhar com a representação cartográfica (SIMIELLI, 2015, p. 95).

Se relacionarmos estas afirmações da autora com as diferentes fases do desenvolvimento do ser humano e a aquisição de linguagens, percebemos que elas percorrem

um percurso concomitante. Ou seja, assim como ocorrem etapas no crescimento e desenvolvimento humano, ocorrem também, diferentes etapas/níveis para a aquisição do conhecimento (seja linguagens, atividades, conteúdos, etc), que precisam ser adaptados para cada um destes períodos. Por exemplo, uma criança adquire e consegue compreender as informações até “um certo limite”, que chamaremos de “X” e será definido pela capacidade de assimilação até tal ponto. Destacamos que isto ocorre de maneira geral, alguns possuem o “limite X” mais elevado, outros, menos, isso ocorre devido às particularidades de cada um. Referindo-se agora aos sujeitos adultos, é concludente que seu “limite X” de modo geral, seja bem mais elevado e complexo do que o “limite X” da criança. Ou seja, aliado ao desenvolvimento cognitivo, as pessoas também irão elevar seu nível de conhecimento.

Neste enfoque, traremos para nosso debate as crianças que estão na segunda fase do desenvolvimento das linguagens, ou seja, aqueles que estão em período escolar. Agora delimitaremos ainda, a Ciência Cartográfica neste quadro, o que nos trouxe diversas indagações. Como principal, destacamos: A cartografia também oferece diferentes níveis/etapas, assim como as diferentes fases de aprendizagem?

A resposta é sim. Os níveis/etapas obedecem uma sequência lógica, assim como o processo de escolarização, iniciando pela alfabetização, (que neste caso será a alfabetização cartográfica), para ir avançando posteriormente com os temas/conteúdos mais complexos. Todos os níveis/etapas da cartografia possuem uma sequência lógica, concomitante com a evolução da criança e sua assimilação dos conhecimentos.

Em decorrência destas etapas do desenvolvimento do conhecimento cartográfico, entra em discussão a alfabetização cartográfica, que é o primeiro nível/etapa. Neste particular, destacamos que “[...] é importante para além de seu aspecto técnico de decodificação de códigos. É fundamento para a leitura de espaços geográficos ‘visitados’, muitas vezes, apenas através dos atlas” (FANTIN, 2010, p. 127). Segundo ainda a mesma autora, se para o aluno o mapa passou a ser um “texto” ele precisa ser passível de interpretação e leitura, pois, deve trazer informações que precisam ser analisadas e discutidas.

Ainda referente à alfabetização cartográfica, destacamos que, “[...] consiste no processo de ensino/aprendizagem para que a pessoa consiga compreender todas as informações contidas no mapa” (PISSINATI; ARCHELA, 2007, p. 186).

Através da leitura de diversos mapas, a criança passará a identificar os diferentes signos e a significação que cada um deles possui naquela representação. No entender de Pissinati e Archela (2007, p. 177) “quanto à simbologia, formada pelos signos e pelas cores, podemos dizer que é a parte que dá vida ao mapa, que o faz parecer uma obra artística,

encantando até mesmo quem não consegue fazer sua leitura [...]”. Além disso, apresenta informações essenciais para os leitores, indicando os fatores, fenômenos, valores, e demais referências que estão nele contidas.

Partindo destas afirmativas, destacamos um elemento que é indispensável nos mapas: a legenda; sem ela não é possível fazer a leitura correta de um mapa. Referindo-se a este particular, destacamos Pissinati e Archela (2007, p. 177), ao afirmarem que a legenda é a “[...] responsável pela comunicação das informações do mapa para o leitor. Sem ela, cada leitor pode extrair uma interpretação diferente da representação. É a legenda que coloca, por escrito, o significado de cada símbolo usado no mapa”.

Novamente enfatizamos que o estímulo é essencial para a criança, neste caso, o foco precisa ser direcionado para a Cartografia, pois, segundo Pissinati e Archela (2007, p. 183), “em resumo, a localização no espaço depende de conhecimentos básicos que toda criança vai adquirindo durante seu crescimento”. As mesmas autoras afirmam, ainda, que os pontos de referência são indispensáveis para nossa localização, independentemente de ser no plano do real ou das representações.

Resta mencionar que “[...] a Cartografia, além de se constituir em um recurso visual muito utilizado, oferece aos professores a possibilidade de se trabalhar em três níveis” (SIMIELLI, 2015, p. 95). A criança após seu contato com a alfabetização cartográfica, passará a desenvolver outras relações com a Cartografia, aliada a sua própria etapa de desenvolvimento cognitivo. Assim, quando a autora citada afirma a possibilidade da Cartografia ser utilizada em três níveis, refere-se às diferentes etapas que a criança irá apropriar-se de diferentes informações, as quais apresentamos no Quadro 3.

Quadro3: Níveis de atividade da Cartografia nas escolas.

<b>NÍVEL DE ATIVIDADE</b>	<b>COMO SE DESENVOLVE</b>
1-Localização e análise	Cartas de análise, distribuição ou repartição, que analisam o fenômeno isoladamente.
2- Correlação	Permite a combinação de duas ou mais cartas de análise.
3- Síntese	Mostra as relações entre várias cartas de análise, apresentando-se em uma carta-síntese.

(SIMIELLI, 2015, p. 97), adaptado pela autora.

Sabemos que a Cartografia é uma ciência complexa, e precisamos ter em mente que a criança não consegue absorver alguns conhecimentos dependendo da faixa etária, assim como o conhecimento passa por etapas, os conteúdos que serão mediados também precisam ser

adaptados para a idade da criança. Ainda é preciso levar em consideração “[...] a capacidade mental dos alunos, respeitando a diversidade de seu domínio cognitivo” (SIMIELLI, 2015, p. 92). Destacamos que neste trabalho estamos abordando a primeira etapa do ensino cartográfico, que é a alfabetização cartográfica e como já mencionamos anteriormente, os alunos que enquadram-se nesta conjuntura, são os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

É inquestionável que um aluno desta fase escolar, que está iniciando com alfabetização, não possui as mesmas habilidades de leitura, escrita e entendimento que um estudante das séries finais do Ensino Fundamental, nem do Ensino Médio. Concordamos com Simielli (2015, p. 95) ao afirmar que, “na 5ª e 6ª séries<sup>42</sup>, o aluno ainda vai trabalhar com a alfabetização cartográfica e eventualmente na 6ª série ele já terá condições de estar trabalhando com análise/localização e com a correlação”. Nota-se que os conteúdos seguem uma sequência lógica e vão progredindo e tornando-se mais complexos conforme a capacidade de desenvolvimento natural da criança e respeitando, evidentemente, uma estruturação proposta por especialistas na área da Cartografia, bem como os professores que atuam nesta área.

Considerando as diversas etapas do desenvolvimento humano, é fundamental mencionarmos que nem todos os sujeitos irão apropriar-se das mesmas informações, nem no mesmo período de tempo, pois é preciso considerar as particularidades de aprendizagem de cada um de nós. Ao tratarmos as especificidades de aprendizagem, enfatizamos aqui o aluno surdo, que é essencialmente visual, fazendo-se necessário, neste caso, a ênfase nas práticas pedagógicas visuais.

Neste particular, Simielli (2015, p. 97) destaca que é preciso reforçar “[...] o interesse natural da criança pelas imagens desde as séries iniciais, que é uma atitude fundamental para a Cartografia”. Segundo, ainda as afirmações da mesma autora, os professores precisam proporcionar inúmeros recursos visuais, mapas, imagens de satélite, jogos, figuras, plantas, maquetes, representações e desenhos feitos pela criança, para que o aluno vá se adaptando à leitura de todas as informações e significações contidas na linguagem visual. Convém destacar que concordamos com Simielli (2015, p. 98) ao afirmar que, “o objetivo das representações dos mapas e dos desenhos é transmitir informações e não ser simplesmente objeto de reprodução”. Resta mencionar que, “[...] ler um mapa é também atribuir

---

<sup>42</sup> Na atual configuração do Ensino Fundamental, essas séries são equivalentes ao sexto e sétimo anos.

significados, (re) construir representações, revisitar ou rever as que possuímos a partir dessa representação” (KATUTA, 1997, p. 45).

Em decorrência do processo de alfabetização cartográfica, Katuta (1997, p. 43) afirma que, “[...] para a leitura de mapas, só mapear não basta, é preciso dominar um conjunto de habilidades, noções, conceitos, informações para que realmente essa leitura seja plena de significados”. Referindo-se a isto, de maneira geral é na escola o local destinado para que as crianças acessem e iniciem o conhecimento cartográfico, onde irão desenvolver suas habilidades para a leitura e compreensão de mapas e outros materiais cartográficos. Segundo Almeida (2003, p. 17) apud Fantin (2010, p. 117),

o ensino de mapas e de outras formas de representação da informação espacial é importante tarefa da escola. É função da escola preparar o aluno para compreender a organização espacial da sociedade, exige o conhecimento de técnicas e instrumentos necessários à representação gráfica dessa organização.

Se a escola é a principal responsável por difundir e intensificar práticas intencionais que contribuam para potencializar a aprendizagem das crianças, no caso dos surdos, é preciso dar destaque à dimensão visual. É certo que os conhecimentos cartográficos não são natos aos sujeitos. Nesta lógica, concordamos com Katuta (1997, p. 45) ao afirmar que,

[...] não nos tornamos leitores de mapas, naturalmente, assim como não conseguimos aprender a ler e a escrever naturalmente. Esses códigos e símbolos construídos historicamente pela humanidade precisam ser aprendidos, mas dentro de uma visão mais rica de leitura, que não a de mera decodificação de símbolos, que nada querem dizer ou que não tem significado nenhum para o aluno.

Desta forma, evidenciamos a importância da escola no processo de ensino-aprendizagem do aluno, bem como, a responsabilidade que o professor representa na vida deste sujeito. Com relação à Cartografia, cabe ao professor de Geografia o relevante papel de desempenhar um trabalho significativo, principalmente relacionado a demonstrar a importância da análise e representação do espaço nas suas mais variadas especificidades e complexidades. Se já é complicado para o professor trabalhar os conteúdos de sua disciplina com alunos que não possuem dificuldades de aprendizagem, como será desafiador então, trabalhar os conteúdos cartográficos para os alunos surdos?

Não existem fórmulas prontas, muito menos métodos capazes de resolver de uma só vez todos os problemas relacionados à educação. Porém, é preciso que façamos algo para que os sujeitos com necessidades educacionais especiais sejam contemplados, podendo assim, desenvolver suas potencialidades e habilidades, oferecendo formas para que os mesmos tenham condições de se integrarem aos demais alunos da turma e obtenham melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Dando sequência a esta discussão, traremos agora, argumentos com relação ao letramento visual e a alfabetização cartográfica dos surdos.

#### 4.3 CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO VISUAL PARA A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA

As discussões presentes neste trabalho até agora, são para contextualizarmos alguns pontos primordiais na questão que envolve o letramento visual e a alfabetização cartográfica dos surdos. Quando abordamos o conceito de letramento, já identificamos uma grande diversificação de ideias e conceitos que nos remeteram a algo além do processo de alfabetização. Pois na alfabetização os alunos irão codificar e decodificar os códigos dos signos, já o letramento nós consideramos como o processo posterior a alfabetização, quando o aluno já decifrou os códigos e começa a fazer o uso da leitura e a assimilação das informações, além de sua aplicação para uma determinada finalidade. Além disso, de acordo com Lebedeff (2007), é preciso que as atividades de letramento determinem as práticas de escrita e de leitura, para que sejam imprescindíveis à vida e possuam uma significação e uma função social. Assim ao pensarmos a questão dos alunos surdos e a sua inclusão na sociedade, precisamos argumentar sobre outra modalidade de letramento, que é o letramento visual.

Quando incluímos o aspecto visual ao letramento, nos deparamos com uma ampla discussão do assunto, porém, viu-se pouca aplicação prática desta metodologia em sala de aula. Os estudos de caso sobre o letramento visual infelizmente ainda são pouco divulgados e ocorrem de forma muito isolada. Se o letramento para Vóvio e Kleiman (2013) nos deu argumentos que afirmam que as pessoas inter-relacionam-se em diferentes mundos letrados, determinados pelos recursos culturais que eles possuem, ou que tem acesso, intermediados pelas relações entre as pessoas, identificamos que existem diversas possibilidades de práticas culturais, ações, bem como repertórios e capacidades, sobre o letramento. Então, por que a cultura dos surdos e sua particularidade visual ainda são pouco valorizadas em nossa sociedade? Por que a educação dos surdos na maioria das instituições de ensino ainda é pautada na oralização e em práticas de letramento oral e escrito e não de forma visual?

Estas questões são pertinentes atualmente, pois tanto se argumenta sobre a inclusão e práticas inclusivas em nossa sociedade, principalmente na área de educação, mas ainda vemos um número reduzido de resultados positivos em prática, na equidade de direitos desta minoria

cultural, que ainda sofre com a falta de oportunidade para desenvolver-se integralmente e na não valorização de sua cultura.

Novamente nos questionamos sobre as discussões referentes à visualidade dos surdos e a falta de práticas pedagógicas que sejam essencialmente pautadas no letramento visual. Se já afirmamos, baseados em diversos autores, que o ensino para estes sujeitos deveria ser preferencialmente marcado pelas imagens, fotos, desenhos, e outros instrumentos visuais, por que ainda os surdos não estão tendo este suporte educacional de forma abrangente em nosso país?

É notório que ainda existem muitas barreiras que precisam ser superadas, principalmente quando tratamos da equidade de condições para que as particularidades educacionais de cada aluno sejam valorizadas quando (re)pensarmos a (re)estruturação da educação nacional. Apesar deste cenário, precisamos valorizar as iniciativas de diversos estudiosos e apoiadores de uma educação realmente inclusiva, que dedicam-se na busca por alternativas capazes de superar todas as desigualdades educacionais de um sistema de ensino que não prioriza a equidade de direitos e condições de acesso e permanência de todos os alunos na escola, independente de possuírem ou não, necessidades educacionais especiais.

No que tange à educação dos surdos, nos deparamos com diversas problemáticas. As divergências nas discussões dos especialistas e que principalmente referem-se aos métodos educacionais, demonstram um grande “vácuo” presente na educação dos surdos e que está diretamente inerente aos métodos/metodologias que deveriam ser aplicadas na educação destes sujeitos e a efetiva forma que está sendo praticada, em sua maioria pautada na oralidade.

Qualquer um dos temas citados, por si só, já são argumentos para amplas discussões, porém, neste trabalho, agregamos ainda o tema alfabetização cartográfica. Enfatizamos que aliado a todas estas questões, ainda nos deparamos com a falta de referenciais para tratar desta questão. Foi um árduo trabalho de análise de diferentes autores, que abordam estas questões. Porém, nenhum que trabalhe todas elas de forma agregada. Assim, seria possível o letramento visual contribuir para a alfabetização cartográfica dos surdos?

Tentaremos responder esta questão, inicialmente com alguns apontamentos sobre o aspecto visual na vida dos surdos. Destacamos primeiramente que é necessário que se faça “um estudo sistemático da cultura visual para a compreensão crítica da representação na sua função social vai além da apreciação do estético que as imagens proporcionam, daquilo que elas representam significativamente no espaço e no tempo” (FRANCISCHETT, 2012, p. 141). Esta citação, mesmo que de forma implícita, nos remete à sistematização do letramento visual

e sua aplicação social em atividades cotidianas. A referência não está sendo exclusivamente direcionada para os surdos, porém, seriam eles, os principais beneficiados com a inclusão de práticas visuais diante da dominante cultura ouvinte e suas práticas oralistas.

Destacamos ainda que “toda imagem é uma representação adequada para além do processo de sua produção, e ela reproduz, também, outros processos de conhecimentos e de relações” (FRANCISCHETT, 2012, p. 143). Quando a imagem é utilizada como metodologia e/ou prática pedagógica, precisa apresentar de forma explícita ou implícita, um discurso fundamentado em uma finalidade ou aplicabilidade. Além disso, precisa fazer relação entre o sujeito e uma ou mais informações que nela estão contidas, de forma dialética.

Partindo desta afirmativa, nos posicionamos com relação ao letramento visual (alfabetismo visual, para alguns autores) numa perspectiva que ele,

não pode se restringir ao (re)conhecimento dos elementos básicos e das técnicas de linguagem empregadas na construção de um objeto simbólico, que é também um objeto cultural e de comunicação, o que faz pressupor a interação entre sujeitos (PIRIS, 2008, p. 29).

Em decorrência das afirmações, destacamos a importância do letramento visual também como forma de comunicação e interação dos surdos. Na questão de sua utilização com um propósito simbólico, concordamos que é algo genuíno, porém, acreditamos que sua maior aplicabilidade é para fins sociais, a partir da representação de algo concreto. Ainda, com relação ao letramento visual e os surdos, concordamos com Gesueli e Moura (2006, p. 117) ao afirmarem que, “são imagens que se transformam em textos, ou seja, que não somente transmitem mensagens, mas que estão inseridas e significam as práticas sociais e discursivas desses alunos”. É lógico que a imagem dialoga com o sujeito, através das informações que o ser humano relaciona a ela no decorrer de suas vivências.

Convém destacar que ao pensarmos a educação dos surdos, é incontestável que o aspecto visual precisa ser privilegiado, então por que ainda nas escolas que atendem estas crianças, em sua maioria o ensino ainda é pautado no modelo oralista? Por que ainda as práticas pedagógicas estão voltadas para os alunos ouvintes?

Toda a problemática que envolve o processo de ensino-aprendizagem dos surdos apesar de estar sendo muito mais discutida atualmente, ainda apresenta muitas lacunas e pontos de vista contraditórios, até mesmo entre os especialistas desta área. Por que optamos por discutir aspectos do letramento visual dos surdos?

Além de compreendermos que o letramento é algo além da alfabetização, como já mencionamos anteriormente, acreditamos que encaixa-se melhor nestas circunstâncias por

apresentar como finalidade sua aplicação para fins sociais, com práticas que devem preconizar sua aplicabilidade no cotidiano dos sujeitos, o que é algo indispensável nos dias atuais, em que buscamos cada vez mais, uma significação para nossas ações cotidianas e para uma convivência de cooperativismo entre os sujeitos, através da troca de ideias, informações e experiências, que venham a agregar em benefício de todos os sujeitos. Trazendo esta discussão para o ambiente dos surdos, garantir que estes também tenham acesso nas inter-relações entre os diferentes sujeitos, sem que para isso, precisem “desligarem-se” de sua cultura, de seus costumes e suas vivências, por estarem utilizando-se do letramento visual como um instrumento para a comunicação entre os sujeitos e na aquisição de várias linguagens, garantindo assim, que tenham igualdade de condições no processo de ensino-aprendizagem.

O que estamos propondo neste trabalho, não é a solução para todos os problemas referentes à educação dos surdos, mas sim, apresentar uma proposta que possa vir a beneficiar no processo de ensino-aprendizagem e na alfabetização cartográfica destes sujeitos. Considerando que a Cartografia além de sua aplicabilidade como instrumento indispensável na Ciência Geográfica, apresenta-se também como um recurso visual. Resta mencionar ainda, por que neste estudo optamos pela alfabetização cartográfica dos surdos.

Em decorrência de todas as argumentações já mencionadas, nos resta ainda enfatizar, que trata-se de uma etapa/nível que é a base do conhecimento cartográfico, se os alunos não dominarem as técnicas deste processo, certamente terão dificuldades para assimilar os demais níveis que envolvem esta ciência. É uma etapa primordial, que para nós possui uma grande importância, pois quando a base não está bem solidificada na mentalidade dos alunos, estes e os demais conteúdos desta sequência podem ser interpretados pelos sujeitos como algo irrelevante para suas vidas, o que consideramos não ser o caso da Ciência Cartográfica.

Na tentativa de justificar a importância da cartografia em nossas vidas, podemos argumentar sobre vários aspectos, citaremos alguns como exemplo: vivemos em um determinado espaço e precisamos saber nos localizar, dominar as técnicas que nos ajudem a identificar onde estamos e onde queremos chegar. Todas as nossas atividades cotidianas, desde as mais simples até as mais complexas, dependem de um espaço para que aconteçam e precisamos conhecê-lo e compreendê-lo. Os fenômenos ocorrem em diferentes proporções e espaços e precisamos saber interpretá-los. E o que achamos fundamental destacar, é que é essencial para saber quem somos, onde estamos, para onde vamos. Compreender a complexidade da realidade em que vivemos e todos os agentes e fenômenos que influenciam nas ações e reações de nossa existência. A cartografia está diretamente imbricada em nossas

vidas, e precisamos compreendê-la, para que possamos nos desenvolver integralmente, sua importância vai muito além de um simples conhecimento escolar.

E se realmente queremos uma educação e uma sociedade de fato inclusivas, precisamos oferecer condições para que todos os sujeitos tenham iguais oportunidades de acesso ao conhecimento, e no caso dos surdos, para garantir este direito, precisamos aprofundar as discussões e as ações que utilizam-se do letramento visual como prática pedagógica.

Resta mencionar, que a imagem ainda é pouco utilizada para fins pedagógicos, até mesmo na educação dos surdos, que já são considerados sujeitos visuais há muito tempo. De acordo com Oliveira (2006, s./p.), “[...] a imagem, em sala de aula, costuma ser aceita como representação simples e estática da realidade”. A imagem, infelizmente, ainda apresenta-se como “figurante”, num contexto educacional em que a alfabetização e o letramento ainda são fundamentados em textos orais e escritos. É inegável que a imagem apresenta-se apenas como “apêndice ilustrativo do texto” (OLIVEIRA, 2006, s./p.).

Deste modo, destacamos que nossa proposta é, “[...] para o desenvolvimento de um letramento visual positivo e inclusivo, dotado de atividades menos volúveis e descartáveis e mais significativas, criativas e construtivas na sala de aula [...]” (OLIVEIRA, 2006, s./p.). Neste contexto, acreditamos que o letramento visual poderia contribuir na alfabetização cartográfica dos surdos, se as crianças surdas das séries iniciais do Ensino Fundamental, já fossem alfabetizadas visualmente e assim, as práticas pedagógicas seguiriam pautadas no letramento visual e na aquisição dos signos cartográficos, utilizando-se das imagens presentes na legenda e nas demais informações visuais evidentes nos mapas, para ir desenvolvendo no aluno surdo e para os demais alunos também, a habilidade de ir relacionado e assimilando às imagens com sua significação nos mapas.

Com o decorrer destas práticas visuais, e até mesmo a repetição de imagens para representar uma mesma informação, a criança começa a “gravar” aquela referência, e a cada novo estímulo visual ao qual ela estiver contato, novas noções irão sendo agregadas às que já possui. A própria Cartografia, com seus mapas “coloridos” tornam-se um atrativo para a criança, aliado a isso, o estímulo que o aluno terá através de práticas pedagógicas que priorizam a leitura de imagens, poderão apresentar um avanço significativo, quando forem introduzidos nestes conhecimentos, a (de)codificação dos signos cartográficos, pois, eles já terão uma base condizente para fazer a assimilação entre a imagem e o seu significado, ou seja, já estarão educados para a leitura da imagem, o que deve-se ao fato desta metodologia já estar sendo aplicada no processo de aprendizagem do surdo. Assim, ele terá menos

dificuldade ao aplicar esse conhecimento para fazer a leitura também de informações que estão implícitas e explícitas nos mapas.

Resta mencionar que nosso intuito é continuar desenvolvendo este estudo e colocar em prática esses apontamentos, que até o momento ocorreram apenas de forma dedutiva e com base em referenciais teóricos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme fomos desenvolvendo este trabalho, percebemos a grande carência bibliográfica de estudos de caso destinados ao público docente e em geral, com relação às práticas pedagógicas e utilização do letramento visual na educação dos surdos, principalmente quando buscamos um direcionamento para a Ciência Cartográfica. Assim, fica evidente a carência de estudos voltados a este público e componente curricular específicos.

Convém destacar que cada vez mais, buscamos novas orientações que nos auxiliem na melhoria da qualidade do ensino, principalmente que possam beneficiar as minorias, aqueles que possuem particularidades educacionais, neste caso, as pessoas com necessidades educacionais especiais. Atualmente é ampla a discussão com relação a inclusão de pessoas com deficiência em turmas de ensino regular, porém, ainda são poucas as iniciativas que garantem o acesso e a permanência destes sujeitos, bem como, uma (re) estruturação de práticas pedagógicas que realmente proporcionem aos alunos sentirem-se inclusos nas atividades que são desenvolvidas nas aulas.

Neste contexto, a inclusão infelizmente ainda pode ser considerada como uma utopia educacional. O que podemos observar em algumas situações, é uma inclusão excludente, em que ocorre apenas a incorporação física destes sujeitos, sem que aconteça o acesso a práticas pedagógicas que realmente proporcionem a equidade de direitos de aprendizagem. Além disso, a maioria das escolas e grande parte dos professores, ainda não estão preparados para trabalhar com a diversidade. Apesar destes apontamentos, enfatizamos que ocorreu um significativo avanço com relação a inclusão de pessoas com deficiência, porém, é um processo lento e ainda precisa avançar muito mais.

Embora tenham ocorrido avanços no âmbito educacional e cultural dos surdos em comparação aos que vigoraram no decorrer da história da humanidade, ainda existem vários obstáculos que precisam ser superados com relação ao acesso à educação e o fim do preconceito enfrentado pelos surdos. Primeiramente a sociedade precisa conceber e aceitar os surdos como seres culturalmente diferentes, que utilizam-se de uma língua materna (Libras), que não é a Língua Portuguesa e de uma cultura pautada na visualização. Segundo Perlin (1998), é preciso primeiramente compreender que ser surdo é adquirir experiências através de um mundo visual. É preciso assimilar que a falta de audição pode dificultar a comunicação oral, mas não os impede de comunicarem-se, o que torna-se evidente a partir do emprego de outras linguagens, como a linguagem visual.

Em decorrência da complexidade que é o processo de aprendizagem dos surdos, um dos nossos objetivos era o de compreender como ocorre a aprendizagem nos indivíduos surdos, neste sentido identificamos diversas lacunas, principalmente por nos depararmos com um modelo educacional que ainda está estruturado para o aluno ouvinte. Ou seja, apesar das iniciativas isoladas que buscam o melhoramento na qualidade de ensino dos surdos, nos defrontamos com uma realidade que infelizmente ainda está muito distante da que almejamos, principalmente porque a maioria das escolas continua estruturada para atender aos alunos ouvintes, com práticas voltadas para estes sujeitos, sem que ocorra uma modificação nos currículos escolares, (re)pensado e com práticas pedagógicas que incluam os surdos e todos os sujeitos com necessidades educacionais especiais.

Referindo-se a educação dos surdos, ainda precisamos mencionar a importância dos estímulos visuais, neste particular, é essencial enfatizarmos que a criança surda precisa desde muito pequena já estar inserida neste mundo visual. A sua alfabetização deve ser visual, bem como, as práticas de letramento, que devem ser basicamente visuais, dito como letramento visual.

Outro objetivo proposto para este trabalho foi de refletir sobre o letramento visual e como ele pode ser utilizado na aprendizagem dos surdos. A este respeito destacamos que as práticas de letramento visual na educação dos surdos introduzem o conhecimento de maneira “lúdica”, se considerada na educação dos demais sujeitos, mas neste particular, representa de certa forma uma “inovação”, que tende a obter significativos resultados no processo de ensino-aprendizagem dos surdos.

Quando mencionamos neste contexto a alfabetização cartográfica, cujo nosso objetivo era analisar o processo de alfabetização cartográfica dos surdos, utilizando o letramento visual como base pedagógica, afirmamos que o letramento visual pode ser uma ótima alternativa na construção de um referencial, para quando ocorrer a incorporação dos signos cartográficos, a criança surda já tenha um bom referencial visual e consiga assimilar melhor os signos com a sua significação nos mapas, por já estar “acostumada” com a relação entre imagem e sua informação, tornando-se mais rápida a incorporação de informações implícitas e explícitas nos mapas.

Neste sentido, é importante que sejam realizadas atividades de orientação espacial, que envolvam atividades corporais que incluam corpo e espaço, paralelo a isso, o professor deve também trabalhar com a noção de representação do espaço geográfico (FANTIN, et al, 2010), utilizando para isso diferentes instrumentos, como mapas, globo, cartas, mas além disso, trazer essa representação do espaço mais próximo da realidade do aluno, como por exemplo, a

representação do trajeto que ela realiza de sua casa até chegar a escola, ou até mesmo de sua localização dentro da distribuição do espaço da sala de aula.

Resta mencionar, que para que o aluno construa sua noção sobre a representação espacial, “é vital que sejam trabalhados os principais elementos que compõe um mapa: o título, a legenda (símbolo) e a ideia de proporcionalidade (escala)” (FANTIN, et al, 2010, p.121), direcionando atividades que contribuam no processo de alfabetização do sujeito com relação aos diferentes espaços que podem ser representados através da Ciência Cartográfica. Esta ciência representa em escala reduzida da real os fenômenos geográficos, demonstra as diferentes conexões entre o espaço e o tempo, as relações sociais, culturais, entre outros, permitindo com que o aluno entenda as relações e transformações que acontecem no cotidiano.

Nossas conclusões ainda apresentam-se de forma indutiva neste trabalho, porém, buscaremos a aplicação desta hipótese, de forma prática, num trabalho posterior, com a execução de práticas pedagógicas pautadas no letramento visual e sua aplicabilidade ao introduzir a alfabetização cartográfica com as crianças surdas, que apresentam-se nesta etapa de seu desenvolvimento. Resta mencionar que precisamos propiciar atividades que estimulem a criança surda com atividades essencialmente visuais, pois, “o que importa é desenvolver a capacidade de leitura e de comunicação oral e escrita por fotos, desenhos, plantas, maquetes e mapas e assim permitir ao aluno a percepção e o domínio do espaço” (SIMIELLI, 2015, p. 98).

Como salientamos anteriormente, neste trabalho não buscamos a solução de todos os problemas educacionais dos surdos, e sim, possibilidades de novas alternativas que possam incluir os alunos surdos não apenas nas turmas de ensino regular, mas apresentar sugestões que ofereçam instrumentos capazes de realmente propiciar oportunidades para que os surdos sintam-se definitivamente integrados nas turmas e atuantes na aquisição de informações que possam ser assimiladas na construção de seu conhecimento.

Em decorrência de todas as argumentações presentes nesta pesquisa, deixamos perceptível nosso posicionamento a favor de uma educação e de uma sociedade que realmente seja inclusiva, muito diferente da realidade ainda posta, de uma inclusão física de pessoas com deficiência, de uma “inclusão excludente”, mas sim, de uma sociedade que respeite a diversidade de seu povo, suas diferentes culturas e particularidades. Uma sociedade sem preconceito ou pré-julgamentos sobre as capacidades e potencialidades das pessoas, que aceite que todos nós temos limitações e que é essencial respeitar isto.

As diferenças entre as pessoas não podem ser condicionantes ou fatores para inclusão

ou exclusão, e nossa sociedade precisa avançar muito no sentido de aceitar as especificidades de cada um e acreditamos que é na escola que devemos difundir estas ideias de igualdade e equidade de direitos. E se é a escola o local que julgamos ser capaz de promover uma mudança comportamental de nossa sociedade, precisamos garantir que ela realmente propicie práticas e ações que valorizem a diversidade, a equidade de direitos e a inclusão de todos, independente de suas necessidades educacionais ou não.

Esta monografia precisou de um amplo referencial teórico para dar embasamento nas discussões propostas. Em alguns aspectos, destacamos que os referenciais eram mínimos, e até mesmo inexistentes, por isso, julgamos importante dar continuidade nestas demandas, em trabalhos posteriores que busquem crescer neste sentido. Resta mencionar que existe um grande referencial teórico no que se refere ao ensino de cartografia para os deficientes visuais, a partir da Cartografia Tátil. Podemos destacar neste particular, os trabalhos de Ruth E. Nogueira, que discutem principalmente estas particularidades educacionais dos invisuais. Porém, para o surdo ainda não existem referenciais que abordem as particularidades educacionais no ensino da cartografia.

É evidente que existem muitas lacunas na educação dos surdos, não apenas destes, mas de todos os demais sujeitos, pois somos seres únicos, com particularidades, sejam elas físicas, linguísticas, culturais, sociais e também de aprendizagem. Resta mencionar que este trabalho está mais intenso no aspecto da educação especial/inclusiva do que do ponto de vista da Geografia/Cartografia, devido à necessidade da construção de um embasamento teórico que conseguisse dialogar com a proposta de ensino de Cartografia acessível às especificidades educacionais dos surdos.

Apesar das dificuldades de referenciais, e a falta de estudos de caso neste enquadramento, este estudo poderá suscitar novas proposições, que poderão ser agentes para novas reflexões, em pesquisas futuras.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-21.
- ALMEIDA, Fernando José de. Política pública de inclusão de minorias e maiorias. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; et. al. (Org.). **Letramento e minorias**: Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 81-86.
- ALMEIDA, L.C. de; NOGUEIRA, R.E.. Iniciação Cartográfica de adultos invisuais. In: NOGUEIRA, Ruth E. (Org.). **Motivações hodiernas para ensinar Geografia: representações do espaço para visuais e invisuais**. Florianópolis: Nova Letra, 2009. p. 107-129.
- ALMEIDA, Regina Caldas de. **Letramento e Leitura: Um Olhar sob a Dimensão Social na Visão do Educador**. Salvador, 2010. 50f.
- ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica?. In: SADÃO OMOTE (Org). **Inclusão: Intensão e Realidade**, 1., 2004, Marília. **Anais... Inclusão: intenção e realidade**. Marília: FUNDEPE Publicações 2004.
- \_\_\_\_\_. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Resultado do Censo da Educação Básica 2010**. Brasília, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Portaria nº 2.344, de 3 de novembro de 2010**. Dá publicidade às alterações promovidas pela Resolução nº 01, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE em seu Regimento Interno.
- \_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional—LDBEN**, 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. **Educação Inclusiva: A fundamentação Filosófica**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.
- \_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 22 abr. 2016.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da Visualidade na Educação dos Surdos**. 2008. 275f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPOS, Helcio Ribeiro. Ensino de Cartografia numa Perspectiva Inclusiva: Quais as Possibilidades de Contribuição da Cartografia Tátil?. **GEOSUL**, Florianópolis, v. 27, n. 54, p. 165-180, jul./dez. 2012.

CAMPOS, S. B. de. OLIVEIRA, K. N. de. NOGUEIRA, R. E. Oficinas, Espaço do Saber: construindo conceitos do relevo terrestre. In: NOGUEIRA, Ruth E. (Org.). **Motivações hodiernas para ensinar Geografia**: representações do espaço para visuais e invisuais. Florianópolis: Nova Letra, 2009. p. 15-26.

CARNEIRO, Liliane Bernardes. MANINI, Miriam Paula. Alfabetização Visual – Desafio para o profissional da informação no fomento à leitura de imagens de livros infantis. In: **IX CONGRESO ISKO – ESPAÑA**, 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CASTAÑON, Gustavo. A educação de mentira: como o Brasil está trocando conhecimento por ideologia. **UFJF/Defesa**, Juiz de Fora, 2011.

FANTIN, Maria Eneida et. al.. **Metodologia do Ensino de Geografia**. Curitiba: IBPEX, 2010.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-113.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. Leitura de imagens para o entendimento do espaço geográfico. **Visão Global**, Joaçaba, edição especial, p. 141-154, 2012.

\_\_\_\_\_. Aspectos da Aprendizagem das Representações Cartográficas no Ensino de Geografia. In: PORTUGAL, J. F.; CHAIGAR, V. A. M. (Orgs.). **Cartografia, cinema, Literatura e outras linguagens no ensino de Geografia**. Curitiba: CRV, 2012.p. 175-184.

GESUELI, Zilda Maria; Moura, Lia de. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 110-122, jun. 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: mar. 2016.

KATUTA, Ângela Massumi. Uso de mapas: Alfabetização Cartográfica e/ou Leiturização

Cartográfica?. **Nuances**, Presidente Prudente, v. III, p. 41-46, set. 1997.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Alternativas de Letramento para crianças surdas: uma discussão sobre o Shared Reading Program. In: **REUNIÃO ANUAL DA AMPED**, 30., 2007, Caxambu (MG). **Anais...**[S. l.: s.n.], 2007. p. 1-14.

\_\_\_\_\_. Aluno Surdo: desvelando mitos e revelando desafios. In: DANYLUK, Ocsana Sônia; QUEVEDO, Hercílio Fraga de; MATTOS, Mara Beatriz Pucci de (Orgs.). **Conhecimento sem fronteira**. v. 2. Passo Fundo: Editora Universitária, 2005, p. 56-61.

\_\_\_\_\_. Análise das estratégias e recursos “surdos” utilizados por uma professora surda para o Ensino de Língua escrita. **Perspectiva** - UFSC, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 139-152, jul./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 36, p. 175-195, maio/ago. 2010.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; REVILLEAU, Monique Giusti. Análise da compreensão textual de surdos adultos em processo de alfabetização. **ANPED - SUL**, Florianópolis, p. 1-14, nov.2002.

MARTINS, Rosa E. M. Wypyczynski. Reflexões sobre o processo formativo do professor de Geografia. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A. (Orgs). **Movimentos no Ensinar Geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar Cultura, 2013. p. 153-169.

MATHIESON, Louisa Campbell. Educação na Primeira República: alfabetização e cultura escolar na Revista de Ensino (1902 – 1910). **História da Educação**, Santa Maria, v. 17, n. 41, p. 1-12, dez. 2013.

MENDONÇA, Márcia. Gêneros: por onde anda o letramento?. In: SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 37-56.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Tradução Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 1-12, maio/ago. 2010.

NOGUEIRA, R. E; ANDRADE, S. Mediando a compreensão do espaço microgeográfico: uma experiência com aluno cego. In. NOGUEIRA, R. E. (Org.). **Motivações hodiernas para ensinar Geografia: representações do espaço para visuais e invisuais**. Florianópolis: Nova Letra, 2009. p. 131-154.

OLIVEIRA, Ilda de Fátima de Lourdes; CASTELA, Greice da Silva. Alfabetização e/ou Letramento: implicações para o ensino. **UNIOESTE**, Cascavel, v. 7, n. 1, p. 281-297, 2013.

OLIVEIRA, Sara. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, jan./jun. 2006.

PAIM, Marilane Maria Wolff. **Alfabetizar formando e formar alfabetizando**: um estudo do projeto de educação de jovens e adultos na UNIPLAC. 2009. 197f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

PERLIN, Gladis. **Histórias de vida surda: Identidades em questão**. 1998. p. 51. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

PIRIS, Eduardo Lopes. Propondo caminhos para o Letramento Visual: Uma Leitura Semiótica do Livro de Imagens Cena de Rua. **A Cor das Letras**, Feira de Santana, n. 9, p. 17-32, 2008.

PISSINATI, Mariza Cleonice; ARCHELA, Rosely Sampaio. Fundamentos da Alfabetização Cartográfica no Ensino de Geografia. **Geografia (Londrina)**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 169-195, jan./jun. 2007.

POGORZELSKI, Kelli Damer; LIMA Michelle Fernandes. Alfabetização: Conceitos e uma breve reflexão sobre a história da escrita. In: 2º CIEPEG - CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, de 27 a 29/05 de 2010. Ponta Grossa – PR . **Anais...**Ponta Grossa: ISAPG/UEPG, 2010.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RIBEIRO, S. L. A interface Educação Geográfica e Inclusão de alunos com Deficiência Visual: possíveis contribuições para representar e desvendar o espaço. In: PORTUGAL, J. F.; CHAIGAR, V. A. M. (Orgs.). **Cartografia, cinema, Literatura e outras linguagens no ensino de Geografia**. Curitiba: CRV, 2012. p. 91-108.

SALVI, Inez. A inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais no contexto educacional. **ICPG: Instituto Catarinense de Pós-Graduação**, Blumenau, p. 1-10, jan.-jun. 2002. Disponível em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev01-02.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2016.

SÁNCHEZ, Carlos. A escola, o fracasso escolar e a leitura. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; et. al. (Org.). **Letramento e minorias**: Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 15-26.

SANTOS, Carmi Ferraz. Alfabetização e escolarização: a instituição do letramento escolar. In: SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 23-35.

SANTOS, Carmi Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-109.

SCHAFFNER, C. Beth; BUSWELL, Barbara E. Dez Elementos Críticos para a Criação de Comunidades de Ensino Inclusivo e Eficaz. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (Org.). **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: ARTMED, 1999. p. 69-85.

SCHELP, Patrícia Paula. Letramento e Alunos Surdos: Práticas Pedagógicas em Escola Inclusiva. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE - III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA , 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2009. p. 3036-3047.

SILVA, Paulo Roberto Florencio de Abreu e. A Dialógica entre a Geografia e a Cartografia no Ensino Escolar. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A. (Org.). **Movimentos no Ensinar Geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar Cultura, 2013. p. 193-211.

SILVA, Sérgio Pereira. Pedagogia do Ressentimento: o otimismo nas concepções e nas práticas de ensino. **RBEP**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 107-125, jan./abr. 2011.

SILVA, Rosane Aparecida Favoreto. Os Direitos e a Aprendizagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SEB, 2014. p. 14-20.

\_\_\_\_\_. Acessibilidade, participação e aprendizagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SEB, 2014. p. 55-70.

SILVINO, Flávia Felipe. Letramento Visual. In: **Anais dos Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC – I STIS**, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/article/view/2116>, acesso em: 25 abr. 2016.

SIMIELLI, Maria Helena Ramos. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: Carlos, Ana Fani A. (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 92-108.

SKLIAR, Carlos. A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; et. al. (Org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 05-12.

\_\_\_\_\_. Bilinguismo e Biculturalismo: Uma análise sobre as narrativas tradicionais na Educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 44-57, maio/jun./jul./ago.1998.

\_\_\_\_\_. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos. **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre, p. 96-100, fev. 2004.

\_\_\_\_\_. As muitas facetas da alfabetização. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

SOUZA, Regina Maria de. Educação de surdos e questões de norma. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; et. al. (Org.). **Letramento e minorias**: Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 136-143.

STROBEL, Karin Lilian. História dos Surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 18-37.

TFOUNI, Leda Verdiani; MONTE-SERRAT, Dioneia Motta. Letramento: isso se aprende na escola?. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 9, n. 2, p. 169-187, 2013.

TFOUNI, L. V.; MONTE-SERRAT, D. M.; MARTHA, D. J. B. A abordagem histórica do letramento: ecos da memória na atualidade. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 17, n.32, p. 23-48, 1º sem. 2013.

VIANNA, C.R.; SILVA, R. A. F da. Uma ilha de inclusão no mar de exclusão?. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Educação Inclusiva. Brasília: MEC, SEB, 2014. p. 7-10.

\_\_\_\_\_. A questão do currículo e da...Escola? sociedade?. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Educação Inclusiva. Brasília: MEC, SEB, 2014. p. 11-13.

VÓVIO, Cláudia Lemos; KLEIMAN, Angela B. Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 33, n. 90, p. 1-10, maio/ago. 2013.